جامعـــــــــة دمشق
كليـــــــــة التربية
قسم علم النفس

الميول المهنية وعلاقتها بمتغيري التحصيل الدراسي ومستوى الطموح

﴿ دراسة ميدانية على طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة دمشق الثانوية "الرسمية" ﴾

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس

إعداد الطالبة:

نهى عطايا

إشراف الدكتور:

محمد عماد سعدا

المدرس في قسم علم النفس

2009 م

شكر وتقدير

﴿ سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ﴾

صدق الله العظيم

لا يسعني بعد أن أكملت سطور هذه الرسالة، إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لأستاذي الفاضل **الدكتور محمد عماد سعدا** الذي كان له الفضل الأول بعد الله تعالى في خروج هذه الرسالة إلى النور فما بخل بنصيحة ولم يدخر جهداً ولم يترك فرصة إلا وساعدني في التعلم والإرشاد فله مني كل التقدير والاحترام...

وأستغل الفرصة لأتقدم بخالص الشكر والتقدير للسادة الأفاضل أعضاء لجنة الحكم الذين تحملوا عبء قراءة الرسالة وتقويمها..

وإن الكلمات لا تكفي للتعبير عن مدى حبي وتقديري لأولئك الذين كانوا دائماً معي وفي قلبي ووجهتي ويساعدوني ويشدّون من أزري ولا يبغون شيء في الدنيا سوى نجاحي وتطوري { عائلتي الكريمة } ...

كما أقدّم بطاقة شكر مفتوحة من أبهر القلب وخلجات النفس ومكامن الحب والخير إلى كل من قدم ويقدم أية مساندة أو مشورة كبيرة أو صغيرة أسهمت وستسهم في تطوير وتصحيح مسار هذا البحث.. الذين لم أذكر منهم أحد لكثرتهم {زملاء وأصدقاء}

فلهم مني كلٌ باسمه خالص الشكر والعرفان والوفاء

الباحثة

نهى عطايا

الفهارس

الفصل الأوَلّ

مشكلة البَحثّ وأهميته

- المقدّمة.
- مشكلة البَحثّ.
- أهميّة البَحثّ.
- أهداف البَحثّ.
- أسئلة البَحثّ.
- فرضيات البَحثّ.
- التعريف بمصطلحات البَحثّ.

ـ المقدّمة:

مما لاشك فيه أن لمهنة الإنسان أهمية كبيرة في حياته، لما يترتب عليها من آثار، تنعكس على الفرد نفسه، وعلى أسرته، وعلى مجتمعه. كما أن الاختيار المناسب للمهنة يُعتبر في الوقت الحاضر من أهم القضايا التي يتفاعل معها الفرد، مما حدا بالكثير من علماء النفس والمرشدين والباحثين إلى الاهتمام بشكل متزايد بعملية الاختيار المهني. (الخطيب، 2000، 2)

وتعتبر المُيولْ المهنيّة مِنّ العوامل الّتِيّ تساهم فيّ النجاح الأكاديميّ بالمرحلة الجامعيّة، وهيّ المرحلة الّتِيّ تعد مِنّ أهم مراحل الإعداد الفعليّ لمهنة المستقبل، لأنّ قبول الطالب فيّ تخصص أكاديميّ معين مِنّ شأنه أنّ يؤديّ إلى تحديد الاتجاه المهنيّ الذيّ سيمارسه طوال سنوات حياته، وهذّا يتطلب الحاجة إلى وجود خدمات التوجيه المهنيّ، فللتوجيه المهنيّ دور فعَال فيّ تنميّة الأفراد ومِنّ ثم تنميّة المجتمع وتقدّمه مِنّ خلال إعداد الأفراد للاختيار المهنيّ الصحيح الذيّ يتناسب مع قدّراتهم واهتماماتهم وخصائصهم الشخصيّة والذيّ يؤديّ إلى سعادة الأفراد وتقدّم المجتمع وتطوره.

لقدّ أصبح التوجيه المهنيّ ضرورة ملحة فيّ جميع قطاعات التعليم ومراحلــه لتهيئــة الأفــراد ليكونّوا أكثر قناعة وكفاءة بما يختارونه مِنّ البرامج الدراسيّة والمهنيّة ومعَرّفة ما ســيفعلونه بعــد تخرجهم وبما هو متاح ومتوافر خارج المؤسسة التعليميّة مِنّ مهــن مناســبة لقــدّراتهم وميــولهم وتخصصاتهم. (مساعدة وآخرونِ، 2001، 272)

ويفترض هولاند Holland أنّ فيّ اختيار الفرد للمهنة تعبيراً عَنّ شخصيته، إذ تعبــر الميــول المهنيّة عَنّ شخصيّة الفرد فيّ العمل والهوايات والأنشطة الترويحيّة والتفضيلات الشخصيّة.

كما تلعب المُيولْ المهنيّة دوراً دافعيًّاً يدفع الأفراد إلى البَحثّ عَنّ البيئات الأكاديميّة والمهنيّة الّتِيّ تناسب شخصياتهم المهنيّة، حتى يمكنهم توظيف قدّراتهم ومهاراتهم فيّ العمل مع أشخاص يشبهونهم فيّ نمط المُيولْ وتحقيق أكبر قدّر مِنّ فرص النجاح وتوكيد الذات. (عبد الحميد، 2003، 10-11)

ويُعد تنوع التعليم إلى تعليم عام وتعليم فنيّ، وتفرع التعليم العام فيّ الصف الثانيّ الثانويّ إلــى التخصصين العلميّ والأدبيّ، والتعليم الفنيّ إلى الصناعيّ والتجاريّ والنسويّ، مِنّ الناحيّة التربويّة مهماً وضروريًّاً لتنوع قدّرات الطلبة ومُيولْهم المهنيّة فضلاً عَنّ تلبيّة حاجات المجتمع مِنّ الخبرات المتنوعة، إذ تؤديّ الاهتمامات المهنيّة دوراً بالغ الأهميّة فيّ اختيار الطالب للمجــالات الدراســيّة والمهنيّة المستقبليّة، ويساهم الاختيار الصحيح للتخصص الدراسيّ فيّ توافر حالة مِنّ التوافق النفسيّ والاجتماعيّ خلال الدِرَاسّة وبعدها، كما يقرر – إلى حد ما – المكانة الاجتماعيّة الّتِــيّ سيحصــل عليها مِنّ خلال مزاولة المهنة، ومدى نجاحه وتقدّمه فيها.

ـــ مشكلة البَحثّ:

تمثّل المُيولْ المهنيّة مجالاً مهماً مِنّ مجالات اهتمام العلماء والبَاحِثّين فيّ الميدان النفسيّ والتربويّ، وذلك لأنّ تطبيقات علوم التربيّة وعلم النفس تفقدّ الكثير مِنّ فاعليتها إذا تمت بمعزل عَنّ مُيولْ المتعلم. فغالباً ما يلتحق الطالب بنوعيّة التعليم الذيّ ربما لا يتفق مع قدّراته ومُيولْه، الأمر الذيّ يولد لديه حالة مِنّ الإحباط النفسيّ وعدم الرضا ويقلل مِنّ فعاليّة التعلم وتزايد حالات الفشل. ولمعالجة هذّه الآثار لابد مِنّ مساعدتهم فيّ الاختيار واتخاذ قرارات أكاديميّة ومهنيّة مناسبة لسنهم، ومثّل هذّه المساعدة لا تكتمل جذورها إلا باستكشاف المُيولْ المهنيّة الحقيقيّة للطلاب ودِراسّة علاقة تلك المُيولْ ببعض الجوانب الأخرى مِنّ حياتهم كالتَحْصِّيل الدراسيّ ومُستَّوى الطُمُوْح لديهم إلى جانب المُستَّوى التعليميّ للوالدين والمُستَّوى الاقتصاديّ للأسرة.

إذّ تلعب المُيُولّ المهنيّة دوراً هامّاً فيّ مجالاّت التوجيه التربويّ والمهنيّ كعامل من العَوَاْمِلّ الرئيسيّة سواء فيّ مَجالّ توجيه الفرد نحو نوعيّة الدِرَاسّة الّتِيّ تنبئ له بمستوى تَحْصّيليّ مرتفع، وذلك استناداً إلى نظريّة ثورندايك والّتِيّ تقول: "بأنّ مفتاح التعليم يكمِنّ فيّ استغلال مُيولْ المتعلم لارتباط تَحْصّيل الطلاب الدراسيّ ارتباطاً موجباً وقويّاً بالميول"، كما أنّ للميول دوراً فيّ تمكين الطلبة مِنّ اختيار نوع التخصص الدراسيّ المناسب. (الخطيب، 2005، 44-51)

وسواء فيّ مجال التوجيه المهنيّ الذيّ يشبع حاجاته، ودوافعه النفسيّة، ويتناسب مع مستوى طموحه وسمات شخصيته، ويحقق له الرضا والاستقرار المهنيّ. دون أن نُغفل دور البيئة المحيطة بالفرد بما تتضمّنه هذّه البيئة مِنّ تأثيرات الأسرة (المُستَّوى التعليميّ للوالدين، المُستَّوى الاقتصاديّ للأسرة). حَيثُ يؤكد هيرلوك Her lock أنّ "الميل نتاج الخبرات التعليميّة وليس وراثيّاً" (كوفحيّ، 1983، 2)

وهذّا ما أكدّه سوبر Super حول أهميّة دور البيئة فيّ تفسير أصل الميل المهني، كما أنّ هذّه العوامل مجتمعة تؤثر وتتأثر باهتمامات ومُيولْ الفرد المهنيّة. فكلما زاد المستوى الاجتماعي-الاقتصاديّ للأسرة والمستوى التعليميّ للأب كان الأفراد أكثر ميلاً للأعمال الّتِيّ تتطلب قدّرات عقليّة عليا، وكلما انخفض المستوى الاجتماعي ـــ الاقتصاديّ للأسرة والمستوى التعليميّ للأب كان الأفراد أكثر ميلاً للأعمال اليدويّة. (Slaney & Brown, 1983, 261)

ولا يقتصر دور البيئة المحيطة بالفرد على الأسرة وإنما يشمل أيضاً الأصدقاء والمعلمين بل يشمل أيضاً متطلباته الشخصيّة ومستوى ثقافته ونوعها فضلاً عَنّ صفات أخرى مثّل حالته الجسميّة وقدّراته العقليّة ونشاطه وحيويته، وهذّا ما أكدّته نتائج دِرَاسّة سترونج Strong مِنّ أنّ التفضيل

المهنيّ يكونّ متأثراً بعوامل أخرى مثّل الضغط الأسريّ والتقاليد السائدة والعائد المادي ومستوى الطموح وغيرها. (موسى، 1987، 89)

إنّ هذِّه الدِرَاسّاتْ إذ تشير إلى العلاقة المتبادلة بينّ هذِّه المتغيرات إلا أنها بالنهايّة هيّ دِرَاسّاتْ تمت فيّ مجتمعات تختلف بشكلّ أو بآخر عَنّ طبيعة بلدنا هذِّا، ونظراً للخصوصيّة الّتِيّ تتبع مِنّ اختلاف المناهج الدراسيّة والعوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة فلابدّ مِنّ محاولة الكشف عَنّ علاقتها فيّ مجتمعنا هذِّا، خصوصاً أنّ دِرَاسّة المُيولْ فيّ قطرنا قليلة جداً إنّ لم نقل نادرة.

وفيّ ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البَحثّ بالآتيّ:

ما طبيعة العلاقة بينّ المُيولْ المهنيّة وكلّ مِنّ متغيري التَحْصّيل الدراسيّ ومستوى الطموح لِدّى طلبة الصف الثانيّ الثانويّ بفروعه التاليّة:علميّ، أدبيّ، تجاريّ، صناعيّ، نسويّ. فيّ مدارس مدينة دمشق الثانوية الرسميّة ؟.

ــ أهميّة البَحثّ:

أ. الأهميّة النظريّة:

تكمِنّ الأهميّة النظريّة لهذِّه الدِرَاسّة فيّ أنها تحاول تحديد أنماط المُيولْ المهنيّة، لِدّى طلاب الصف الثانيّ الثانويّ بفروعه التاليّة: علميّ، أدبيّ، تجاريّ، صناعيّ، نسويّ، وعلاقتها بكلّ مِنّ التَحْصّيل الدراسيّ ومستوى الطموح، فيّ ظل محددات ومتغيرات أخرى هيّ: الجنس، التخصص الدراسيّ، مستوى تعليم الأب ــ الأم، عمل الأب ــ الأم، الدخل الشهريّ للأسرة.

ب. الأهميّة التطبيقيّة:

- تعتبر القرارات المتعلقة باختيار التخصص الدراسيّ أو المهنيّ مِنّ أكثر القرارات تأثيراً وأهميّة فيّ حياة الإنسان، لذا يجب أنّ تكونّ الاختيارات مدروسة بشكلّ جيد فيّ هذِّه المجالات، ولكيّ تكونّ كذلك لابد وأنّ يكونّ لِدّى الطالب مدخلات لمعلومات صحيحة وجيدة عَنّ نفسه. وذلك مِنّ خلال عمليّة التوجيه التربويّ والمهنيّ، لما لها مِنّ آثار إيجابيّة فيّ مساعدة الطلاب فيّ اتخاذ قرارات تربويّة ومهنيّة سليمة.
- أهميّة المُيولْ المهنيّة بوصفها حافزاً للتلميذ على بذل الجهود فيّ التعلم والتَحْصّيل ودافعاً قويّاً له للقيام بالنشاطات التربويّة والمهنيّة.
- مدى تأثير التقارب بينّ المُيولْ والتخصص الذيّ يدرس فيه الطلاب على تَحْصّيلهم الدراسيّ

وذلك تأسيساً على افتراض أنّ التحاق الطالب بالتخصص الذيّ يشتمل على الأنشطة الّتِيّ يميل إِلَيّها مهنيًّاً، فإنه مِنّ المتوقع أنّ يكونّ تَحْصّيله فيّ هذّا التخصص أعلى ممّا لو دخل إلى تخصصات أخرى بعيدة عَنّ مُيولْه.

- تم تناول موضوع المُيولْ المهنيّة لِدّى التلاميذ فيّ المرحلة الثانويّة مِنّ خلال ربطه فيّ أغلب الدِرَاسّاتْ بمتغير التَحْصّيل الدراسيّ وقلة الدِرَاسّاتْ الّتِيّ ربطته بمتغيرات عديدة لها بالغ الأثر فيّ اختلاف المُيولْ المهنيّة لِدّى الأفراد مثّل: مستوى الطموح، الجنس، التخصص الدراسيّ، مستوى تعليم الأب ــ الأم، عمل الأب ــ الأم، الدخل الشهريّ للأسرة.
- تنبع أهميّة البَحثّ أيضاً مِنّ كونّه أول بَحثّ علميّ فيّ الجمهورية العربية السوريّة– فيّ حدود علم البَاحِثّة– يتناول بالدِرَاسّة طبيّعة العلاقة بينّ المُيولْ المهنيّة وكلّ مِنّ متغيّري التَحْصّيل الدراسيّ ومستوى الطموح فيّ ظل محددات ومتغيرات أخرى هيّ: الجنس، التخصص الدراسيّ، مستوى تعليم الأب ــ الأم، عمل الأب ــ الأم، الدخل الشهريّ للأسرة.

ــ أهداف البَحثّ:

يهدف البَحثّ الحاليّ إلى:

1. الكشف عَنّ أنماط المُيولْ المهنيّة السائدة لِدّى عَينَّة مِنّ طلبة الصف الثانيّ الثانويّ فيّ مدارس مدينة دمشق الثانويّة الرسميّة.
2. الكشف عَنّ أنماط المُيولْ المهنيّة السائدة لِدّى عَينَّة مِنّ طلبة الصف الثانيّ الثانويّ فيّ مدارس مدينة دمشق الثانويّة الرسميّة. تبعاً لمتغيري: الجنس، التخصص الدراسيّ.
3. الكشف عَنّ نوع العلاقة الارتباطيّة بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى عَينَّة مِنّ طلبة الصف الثانيّ الثانويّ فيّ مدارس مدينة دمشق الثانويّة الرسميّة.
4. الكشف عَنّ نوع العلاقة الارتباطيّة بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ. تبعاً لمتغيري: الجنس، التخصص الدراسيّ.
5. الكشف عَنّ نوع العلاقة الارتباطيّة بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة ومستوى الطموح لِدّى عَينَّة مِنّ طلبة الصف الثانيّ الثانويّ فيّ مدارس مدينة دمشق الثانويّة الرسميّة.
6. الكشف عَنّ نوع العلاقة الارتباطيّة بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ. تبعاً لمتغيري: الجنس، التخصص الدراسيّ.

7. الكشف عَنّ الفروق بينّ متوسط الدرجات فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغيرات: الجنس، التخصص الدراسيّ، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، عمل الأب، عمل الأم، الدخل الشهريّ للأسرة.

8. الكشف عَنّ الفروق بينّ متوسط الدرجات فيّ مستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغيري: الجنس، التخصص الدراسيّ.

ـ أسئلة البَحثّ:

يسعى البَحثّ الحاليّ إلى الإجابة عن:

1. ما هي أنماط المُيولْ المهنيّة السائدة لِدّى عَينَّة مِنّ طلبة الصف الثانيّ الثانويّ فيّ مدارس مدينة دمشق الثانويّة الرسميّة ؟

2. ما هي أنماط المُيولْ المهنيّة السائدة لِدّى عَينَّة مِنّ طلبة الصف الثانيّ الثانويّ فيّ مدارس مدينة دمشق الثانويّة الرسميّة تبعاً لمتغيري: الجنس، التخصص الدراسيّ ؟

ـ فرضيات البَحثّ:

لقدّ استهدف البَحثّ التحقق مِنّ صحة الفرضيات التاليّة:

- **الفرضيّة الأولى:** لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ.
- **الفرضيّة الثانيّة:** لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير الجنس.
- **الفرضيّة الثالثة:** لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير التخصص الدراسيّ.
- **الفرضيّة الرابعة:** لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ.
- **الفرضيّة الخامسة:** لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير الجنس.
- **الفرضيّة السادسة:** لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة ومستوى

الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير التخصص الدراسيّ.

- **الفرضيّة السابعة:** لا توجد فروق دالة إحصائيَّاً فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير الجنس.
- **الفرضيّة الثامنة:** لا توجد فروق دالة إحصائيَّاً فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير التخصص الدراسيّ.
- **الفرضيّة التاسعة:** لا توجد فروق دالة إحصائيَّاً فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب.
- **الفرضيّة العاشرة:** لا توجد فروق دالة إحصائيَّاً فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم.
- **الفرضيّة الحاديّة عشرة:** لا توجد فروق دالة إحصائيَّاً فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير عمل الأب.
- **الفرضيّة الثانيّة عشرة:** لا توجد فروق دالة إحصائيَّاً فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير عمل الأم.
- **الفرضيّة الثالثة عشرة:** لا توجد فروق دالة إحصائيَّاً فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير الدخل الشهريّ للأسرة.
- **الفرضيّة الرابعة عشرة:** لا توجد فروق دالة إحصائيَّاً فيّ مستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير الجنس.
- **الفرضيّة الخامسة عشرة:** لا توجد فروق دالة إحصائيَّاً فيّ مستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير التخصص الدراسيّ.

ـ التعريف بمصطلحات البَحثّ:

- **الميل المهنيّ:**

يعَرّف بنجهام Bingham الميل بأنه: "النزعة الّتِيّ تؤديّ إلى الانغماس فيّ خبرة ما والاستمرار فيها، ولا يُعَرّف الميل فقط مِنّ مسميات الأشياء، أو الأنشطة الّتِيّ تجذب انتباه الفرد وتحقق له الإشباع أو الرضا، ولكن أيضاً فيّ قوة النزعة نحو البَحثّ عَنّ الأنشطة أو الأشياء الّتِيّ تحقق قدّراً

كافيًاً مِنّ الإشباع أو الرضا". (روبى، 1997، 70)

- **ويمكن تعريفه إجرائيًّاً:** أنّه مجموع الدرجات الّتِيّ يحصل عليها الطالب مِنّ خلال إجابته على بنود مقياس المُيولْ المهنيّة خلال فترة زمنيّة محددة.

- **التَحْصّيل الدراسيّ:**

يعَرّفه تشابلن Chaplin بأنه: "مستوى مِنّ الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء فيّ العمل المدرسيّ أو الجامعيّ يجريّ تقدّيره بواسطة المدرسين أو عَنّ طريق استخدام الاختبارات المختلفة المخصصة لذلك". (العنزيّ والكندريّ، 2004، 382)

وبتعريف آخر "هو عامل تابع يتأثر بعوامل أخرى مستقلة، أهمها وأكثرها مباشرة وحدوثاً هيّ: المتعلم والمعلم والمنهج أو الكتاب المنهجيّ، يليّ هذِه العوامل الإدارة المدرسيّة، والأسرة، والأقران، والتقنيات التربويّة، والإرشاد الطلابيّ، واللوائح التنظيميّة وغيرها". (حمدان، 1996، 10)

- **ويمكن تعريفه إجرائيًّاً:** أنّه مجموع الدرجات التَحْصّيليّة الّتِيّ يحصل عليها الطالب فيّ مختلف مواد المنهاج الدراسيّ خلال الفصل الدراسيّ الأول.

- **مستوى الطموح:**

هو سمة مِنّ سمات الشخصيّة تظهر فيّ مقدّار التفاوت بينّ ما يحققه الفرد مِنّ أداء فيّ نطاق عمل معين (مِنّ حَيثُ السرعة والكفاءة) وبينّ ما يتوقع أنّ يحققه. (قندلفت، 2002، 68)

- **ويمكن تعريفه إجرائيًّاً:** أنّه مجموع الدرجات الّتِيّ يحصل عليها الطالب مِنّ خلال إجابته على بنود مقياس مستوى الطموح خلال فترة زمنيّة محددة.

الفصل الثاني

دِراسّات سابقة

- دِراسّات محليّة.
- دِراسّات عربيّة.
- دِراسّات أجنبيّة.
- مكانة الدِراسّة الحاليّة مِنّ الدِراسّات السابقة.

قامت الباحثة بتناول بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وقد قامت بترتيبها حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وتصنيفها كما يلي:

- بعض الدراسات المحليّة التي تناولت مستوى الطموح.
- بعض الدراسات العربيّة التي تناولت الميول المهنية وعلاقتها بالعديد من المتغيرات.
- بعض الدراسات الأجنبيّة التي تناولت الميول المهنية وعلاقتها بالعديد من المتغيرات.

أولاً: دِراسّات محليّة:

1ــ دِراسّة غيثاء علي بدور (2001) سوريا، بعنوان: (مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الفني "دراسة مقارنة بين طلاب الأول الثانوي الفني بفرعيه الصناعي والتجاري وطلاب الأول الثانوي العام في مدارس مدينة دمشق الرسمية").

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى معرفة العلاقة بينّ مستوى الطموح لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام والفني وكل من تحصيلّهم الدِّراسي، ومستوى الأهل التعليمي، والدخل الشهري للأسرة. وإلى معرفة ما إذا كان هناك فروق بين الذكور والإناث، وبين طلبة الصف الأول الثانوي العام والفني في مستوى الطموح.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينّة مِنّ (635) طالباً وطالبة مِنّ طلبة الصف الأول الثانويّ العام والفني.

أدوات الدِراسّة: استخدمت البَاحِثّة مقياس المستوى الاقتصادي ــ التعليمي للأهل (إعداد الطحان والنشواتي)، ومقياس مستوى الطموح (إعداد الباحثة).

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدراسة إلى:

- وجود علاقة بين مستوى طموح طلاب الصف الأول الثانويّ العام والفني وكل من تحصيلهم الدِّراسي، ودخل الأهل، والمستوى التعليمي لكل من الأب والأم.
- عدم وجود فروق بين مستوى طموح طلاب الصف الأول الثانوي وفقاً لمتغيري: الجنس، والاختصاص.

2ــ دِراسّة أولغا قندلفت (2002) سوريا، بعنوان: (التعليم المهني وعلاقته بمستوى الطموح وتنمية القدرات المهنية "دراسة ميدانية لدى طلاب الصفين الأول والثاني الثانوي المهني في مدينة دمشق").

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى الكشف عن العلاقة بين التوجه نحو التعليم المهني ومستوى الطموح، وتنمية القدرات المهنية لطلاب التعليم المهني.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (148) طالباً مِنّ طلاب الصف الأول والثاني الثانويّ المهني في معهد التدريب والتأهيل المهني في مدينة دمشق.

أداة الدِراسّة: استخدمت البَاحِثّة استبيان التوجه نحو التعليم المهني ومستوى الطموح (إعداد الباحثة)، واستبيان التوجه نحو التعليم المهني وتنمية القدرات المهنية (إعداد الباحثة).

أهم نتائج الدِراسّة: أظهرت النتائج وجود علاقة بين التوجه نحو التعليم المهني ومستوى الطموح، وتنمية القدرات المهنية لطلاب التعليم المهني.

ثانياً: دِراسّات عربيّة:

1ـ دِراسّة سعيد خير الله (1976) مصر، بعنوان: (العلاقة بينّ الميل الأدبيّ والقدّرة على تَحْصّيل المواد الأدبيّة).

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى الكشف عَنّ العلاقة بينّ الميل الأدبيّ والقدّرة على تَحْصّيل المواد الأدبيّة بهدف الإسهام فيّ عمليّة التوجيه التربويّ لتلاميذ المدارس الثانويّة العامة، عند اختيارهم لشعبة الآداب فيّ هذِّه المرحلة الدراسيّة.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (320) طالباً، (280) طالبة مِنّ طلبة الصف الأول الثانويّ.

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّ اختبار كودر للميل الأدبيّ، واختبارات تَحْصّيليّة موضوعيّة فيّ مادتيّ التاريخ والجغرافيّة.

أهم نتائج الدِراسّة: أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابيّ بينّ النجاح فيّ المواد الاجتماعيّة كما تقيسه اختبارات التَحْصّيل الموضوعيّة والميل الأدبيّ. ويبدو مِنّ نتائج هذِّه الدِراسّة أنّ الميل يحدد نوع الدِراسّة الّتِيّ يتّجه إِلَيّها الفرد، ويشير إلى مدى الرضا والسعادة اللذين يجدهما الفرد فيّ دِراسّة ما، ممّا يؤدّيّ إلى مستوى تَحْصّيليّ أفضل. ويبدو أنّ المُيولْ أكثر أهميّة لبعض المواد منها لمواد أخرى، (كوفحيّ، 1983، 12).

2ـ دِراسّة نوال حمزة (1977) الأردن، بعنوان: (اتجاهات الطلبة ومُيولْهم نحو المواد الدراسيّة).

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى معرفة الفروق فيّ اتجاهات الطلبة ومُيولْهم نحو المواد الدراسيّة المختلفة.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (602) طالباً وطالبة مِنّ طلاب الصف الأول الثانويّ فيّ مدارس مدينة عمّان الحكوميّة والخاصة.

أداة الدِراسّة: استخدمت البَاحِثّة مقياس الاتجاهات والمُيولْ لـــ دكورت وانتوسل فيّ صورته المترجمة والمعدلة للبيئة الأردنيّة.

أهم نتائج الدِراسّة: أظهرت النتائج أنّ العلاقة بينّ اتجاهات الطلبة ومُيولْهم نحو المواد الدراسيّة، ومعدلات علاماتهم المدرسيّة موجبة وذات دلالة إحصائيّة. كما أظهرت نتائج الدِراسّة أنّ مُيولْ طلبة الفرع العلميّ نحو العلوم والرياضيات أعلى منها عند طلبة الفرع الأدبيّ، فيّ حين أنّ مُيولْ طلبة الفرع الأدبيّ إلى اللغة العربيّة والدين والجغرافيّة أعلى منها عند طلبة الفرع العلميّ. ويبدو مِنّ نتائج هذِّه الدِراسّة أنّ مستوى التَحْصّيل عند الطلاب يرتبط إيجاباً بميلهم نحو هذِّه المواد الدراسيّة، (كوفحيّ، 1983، 11-12).

3ـ دِراسّة جابر عبد الحميد جابر (1979) قطر، بعنوان: (الفروق بينّ المُيولْ المهنيّة لعينات مِنّ طلاب وطالبات التعليم الإعداديّ والثانويّ والجامعيّ بالمجتمع القطري).

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى معرّفة خصائص بنيّة المُيولْ المهنيّة للطلاب والطالبات مِنّ القطريين فيّ هذِّه المراحل التعليميّة. إلى جانب تحديد نواحيّ التشابه والاختلاف بينّ أربع جماعات عمريّة مختلفة مِنّ المراهقين والمراهقات مِنّ حَيثُ المُيولْ المهنيّة. وتحديد ماهيّة الفروق الّتِيّ توجد بينّ الطلاب والطالبات فيّ هذِّه المُيولْ.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ ثمانيّ مجموعات فرعيّة بواقع مجموعتين لكلّ مِنّ الصف الأول الإعداديّ، والصف الثالث الإعداديّ، والصف الثانيّ الثانويّ، والفصل الدراسيّ السادس بالنسبة للطلاب الجامعيين، وتضمّ مجموعتا الصف الأول الإعداديّ (85) طالبة، و(48) طالباً. بينّما تضمّ مجموعتا الصف الثالث الإعداديّ (85) طالبة، و(54) طالباً. وتضمّ مجموعة الصف الثانيّ الثانويّ (70) طالبة، و(23) طالباً. وتتضمِنّ مجموعة الطلاب الجامعيين (93) طالبة، و(45) طالباً.

أداة الدِراسّة: استخدم البَاحِثّ فيّ هذِّه الدِراسّة مقياس المُيولْ المهنيّة (إعداد البَاحِثّ)، يقيس خمسة عشر نوعاً مِنّ المُيولْ المهنيّة.

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى أن:

- هنّاك اتساقاً فيّ بنيّة المُيولْ المهنيّة لِدّى طالبات المجموعات العمريّة الأربعة حَيثُ تماثلت هذِّه المجموعات فيما بينّها مِنّ حَيثُ مُيولْ المقدّمة، ومُيولْ المؤخرة. فيما يتعلق بمُيولْ المقدّمة كان كلّ من: (الميل الموسيقيّ، الميل إلى الخدمة الاجتماعيّة، الميل الأدبيّ، الميل العلميّ، الميل الفنيّ، الميل إلى المسايرة) تمثّل مجتمعة مُيولْ المقدّمة بالنسبة لطالبات المجموعات الأربعة. بينّما كان كلّ من: (الميل الخلويّ، الكتابيّ، الحسابيّ، الميكانيكيّ، التجاري) تمثّل مجتمعة مُيولْ المؤخرة. أيّ أنّ بنيّة المُيولْ المهنيّة ثابتة نسبيًّاً فيّ هذِّه المرحلة، وأنها تتبلور لِدّى المراهقة القطريّة فيّ سن (15) الخامسة عشرة مِنّ العمر تقريباً أيّ ثالثة إعداديّ.
- وجود قدّر كبير مِنّ التغاير فيّ مكونّات بنيّة مُيولْ المقدّمة والمؤخرة لِدّى المجموعات الفرعيّة الأربعة مِنّ الطلاب.
- وجود فروق بينّ الذكور والإناث فيّ المُيولْ المهنيّة. فمثّلاً وجدت فروق بينّ طلاب وطالبات الجامعة فيّ كلّ مِنّ الميل العلميّ، والميل الرياضيّ، والميل التجاريّ (لصالح الطلاب) والميل إلى الخدمة الاجتماعيّة (لصالح الطالبات) بيد أنّ هذِّه الفروق تتناقص مع التقدّم فيّ العمر والتعليم.

4ـ دِراسّة عيسى الحواريّ (1982) الأردن، بعنوان: (تكييف مقياس هولاند فيّ التفضيل المهنيّ وتطبيقه على عَينَّة مِنّ طلبة الصف الثالث الثانويّ فيّ مدينة إربد).

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى تكييف مقياس هولاند فيّ التفضيل المهنيّ مِنّ خلال تطبيقه على عَينَّة مِنّ طلبة الصف الثالث الثانويّ فيّ مدينة إربد.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (454) طالباً وطالبة مِنّ طلبة الصف الثالث الثانويّ فيّ مدينة إربد. بفروعه التاليّة: (علميّ، أدبيّ، تجاريّ، صناعي).

أداة الدِراسّة: استخدم البَاحِثّ قائمة هولاند للتفضيل المهنيّ.

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى أن:

أداء طلبة الفرع العلميّ أعلى ما يمكن على المقياس العقليّ والواقعيّ والاجتماعيّ، وأداء طلبة الفرع الأدبيّ أعلى ما يمكن على المقياس الاجتماعيّ والتقليديّ، وأداء طلبة الفرع الصناعيّ أعلى ما يمكن على المقياس الواقعيّ، وأداء طلبة الفرع التجاريّ أعلى ما يمكن على المقياس المغامر والتقليديّ. ممّا يشير إلى اختلاف فيّ المُيولْ المهنيّة بينّ أفراد العَينَّة تبعاً لمتغير التخصص. كما توصلت الدِراسّة إلى أنّ معاملات الثبات لمقاييس هولاند الستة تراوحت ما بينّ (0.86 – 0.61).

5ـ دِراسّة محمد مجليّ كوفحيّ (1983) الأردن، بعنوان: (أثر بعض البرامج الدراسيّة فيّ المُيولْ المهنيّة واللا مهنيّة عند طلاب المرحلة الثانويّة فيّ الأردن).

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى معَرّفة أثر بعض البرامج الدراسيّة فيّ المُيولْ المهنيّة الّتِيّ يتخذ الفرد نشاطاتها كمهنة والمُيولْ اللامهنيّة الّتِيّ يتخذ الفرد نشاطاتها كهوايّة. وكذلك معَرّفة أكثر المُيولْ المهنيّة واللامهنيّة شيوعاً عند طلاب وطالبات المرحلة الثانويّة فيّ الأردن.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (534) طالباً فيّ كلّ مِنّ الصفين الأول والثالث الثانويين بجميع برامج موضوع الدِراسّة: (الأكاديميّ العلميّ، الأكاديميّ الأدبيّ، التجاريّ، البريديّ، الصناعيّ، التمريضي) بمدارس مدينة إربد الحكوميّة.

أداة الدِراسّة: استخدم البَاحِثّ مقياس المُيولْ المهنيّة واللامهنيّة لجيلفورد (Guilford, 1956) والذيّ قام بتعريبه عبد السلام عبد الغفار (1965) بغرض استخدامه فيّ البيئة العربيّة.

أهم نتائج الدِراسّة: أشارت النتائج إلى أن:

- أكثر المُيولْ المهنيّة شيوعاً عند طلاب وطالبات الأول الثانويّ لجميع البرامج "موضوع الدِراسّة": (الميل التجاريّ، الإشراف على الآخرين، الكتابي). وعند طلاب الأول الثانويّ: (الميل الميكانيكيّ، التجاريّ، الحسابي) وعند طالبات الأول الثانويّ: (الميل الاجتماعيّ، الإشراف على الآخرين، الكتابي).
- أكثر المُيولْ المهنيّة شيوعاً عند طلاب وطالبات الثالث الثانويّ لجميع البرامج "موضوع الدِراسّة": (الميل الاجتماعيّ، العلميّ، الإشراف على الآخرين) وعند طلاب الثالث الثانويّ: (الميل الميكانيكيّ، العلميّ، الكتابي) وعند طالبات الثالث الثانويّ: (الميل الاجتماعيّ، الإشراف على الآخرين، العلمي).

6ـ دراسة إبراهيم علي متولي الكيلاني (1985) مصر، بعنوان:(مستوى الطموح وعلاقته بالميول المهنية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية).

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والميول المهنية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (169) طالب، (196) طالبة في المرحلة الثانوية في التخصصين العلمي والأدبي.

أداة الدراسة: استخدم الباحث اختبار مستوى الطموح للراشدين (إعداد كاميليا عبد الفتاح)، واختبار كودر للميول المهنية (إعداد أحمد زكي صالح)

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة في مستوى الطموح بين الجنسين ولصالح الذكور في النظرة إلى الحياة، الاتجاه نحو التفوق، تحديد الخطة والأهداف، الميل إلى الكفاح وتحمل المسؤولية، المثابرة وعدم الرضا بالوضع الراهن، عدم الإيمان بالحظ.
- وجود علاقة طردية بين مستوى الطموح وبين أنماط الميول المهنية.
- وجود فروق ذات دلالة في أنماط الميول المهنية بين الجنسين ولصالح الإناث في الميل الإقناعي، الفني، الميل إلى الخدمة الاجتماعية. (الريماوي، 1994، 197)، (القصاص، 2001، 89).

7ـ دِراسّة فاروق عبد الفتاح عليّ موسى (1987) مصر والسعوديّة، بعنوان: (التفصيل المهنيّ: دِراسّة مقارنة فيّ المجتمعين المصريّ والسعودي).

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى التحقق فيما إذا كانت مُيولْ الأفراد المهنيّة وتفضيلاتهم المهنيّة تتغير بتغير أعمارهم وثقافاتهم وجنسهم (فيّ الثقافتين المصريّة والسعوديّة).

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت **العَينَّة السعوديّة** مِنّ (632) فرداً مِنّ الذكور مِنّ ثلاث فئات عمريّة وتعليميّة هيّ: طلاب الثانويّ مِنّ الصفوف الأول والثانيّ والثالث علميّ وأدبي(353)، وطلاب الجامعة مِنّ كلّيات الآداب والتربيّة والعلوم الإداريّة والطب والصيدلة بجامعة الملك سعود (246)، والراشدين العاملين فيّ المكتبة والأخصائيين الاجتماعيين والمعلمين والنظار (33). وبلغت متوسطات أعمار فئات العَينَّة (17.3)، (22.1)، (39) سنة على الترتيب. والعَينَّة كلّها مِنّ الذكور. أما **العَينَّة المصريّة** فقدّ تكونّت مِنّ (349) فرداً. مِنّ الذكور (236) والإناث (113) مِنّ ثلاث فئات عمريّة وتعليميّة هيّ: طلاب وطالبات الثالث الثانويّ علميّ وأدبيّ (158)، وطلاب وطالبات الجامعة

مِنّ كلّيّة الآداب والتربيّة والعلوم (102)، والراشدين العاملين والراشدات العاملات بمهن كتبة ومحاسبينّ ومعلمين ونظار مدارس (89). وبلغت متوسطات أعمار فئات الذكور (16.9)، (21.8)، (32.4) سنة على الترتيب، كما بلغت متوسطات أعمار الإناث (16.7)، (20.11)، (28.4) على الترتيب.

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّ قائمة التفضيل المهنيّ (إعداد جون هولاند John L. Holland) وقدّ قام البَاحِثّ بتعريبها وعمل معايير سعوديّة ومصريّة لقطاعات المجتمعين السعوديّ والمصريّ.

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى أن:

- التفضيل المهنيّ يختلف باختلاف الأعمار فيّ المجتمعين السعوديّ والمصري بالنسبة للذكور فقط. ولم يثبت ذلك بالنسبة للإناث في المجتمع المصري.
- لا يختلف التفضيل المهنيّ باختلاف الثقافة والجنس فيّ حال تساوت الأعمار.

8ــ دِراسّة عايش زيتون (1987) الأردن، بعنوان: (المُيولْ العلميّة عند طلبة الصفين الثالث الإعداديّ والثالث الثانويّ الأكاديميّ فيّ بعض المدارس الحكوميّة).

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى تحديد مستوى المُيولْ العلميّة وتغيرها عند طلبة الصفين الثالث الإعداديّ والثالث الثانويّ الأكاديميّ فيّ بعض المدارس الحكوميّة فيّ محافظة الزرقاء فيّ الأردن.

عَيِنَّة الدِراسّة: تكونّت العَيِنَّة مِنّ (276) طالباً. منها (141) طالباً فيّ الصف الثالث الإعداديّ و(135) طالباً فيّ الصف الثالث الثانويّ بفرعيه العلميّ والأدبيّ.

أداة الدِراسّة: استخدم البَاحِثّ مقياس المُيولْ العلميّة المؤلف مِنّ (48) بنداً. (إعداد البَاحِثّ)

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى أنَّه:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة يعزى إلى الجنس فيّ مستوى المُيولْ العلميّة عند طلبة الصف الثالث الإعداديّ، فيّ حين وجد فرق ذو دلالة فيّ مستوى المُيولْ العلميّة بينّ الذكور والإناث (لصالح الإناث) عند طلبة الصف الثالث الثانويّ العلميّ.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة يعزى إلى التخصص (علميّ / أدبي) فيّ مستوى المُيولْ العلميّة بينّ طلبة الصفين الثالث الثانويّ الأكاديميّ بفرعيه العلميّ والأدبيّ (لصالح طلبة الصف الثالث الثانويّ العلمي).

- يوجد علاقة ارتباطيّة موجبة بينّ مستوى المُيولْ العلميّة والتَحْصّيل العلميّ لِدّى طلبة الصف الثالث الإعداديّ والثالث الثانويّ العلميّ.

9ــ دِراسّة سهام أبوعيطة (1989) الكويت، بعنوان: (الرعايّة الوالديّة والمُيولْ المهنيّة لِدّى الطلبة الكويتيين فيّ المرحلة الثانويّة).

أهداف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى معَرّفة العلاقة بينّ أساليب الرعايّة الوالديّة للأبناء الذكور والإناث فيّ المرحلة الثانويّة ومُيولْهم المهنيّة. وهل هنّاك فروق بينّ الأبناء الذكور والإناث طلبة المرحلة الثانويّة فيّ إدراكهم أساليب الرعايّة الوالديّة. كما هدفت إلى معَرّفة الفروق بينّ الأبناء الذكور والإناث طلبة المرحلة الثانويّة فيّ مُيولْهم المهنيّة.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (370) طالباً وطالبة مِنّ طلبة المرحلة الثانويّة ممِنّ تتراوح أعمارهم بينّ 17 – 19 سنة.

أدوات الدِراسّة: استخدمت البَاحِثّة مقياس أساليب الرعايّة الوالديّة (إعداد تركيّ 1975) وهو مأخوذ مِنّ اختبار عام (1965). ومقياس (Holland ,1979) استكشاف الذات (Self - Directed Search (SDS)).

أهم نتائج الدِراسّة: وجود فروق دالة إحصائيَّاً بينّ الذكور والإناث فيّ مُيولْهم المهنيّة، وقدّ كانت لصالح الذكور فيّ مُيولْ الواقعيّ (الأنشطة والمهن) أما مُيولْ الاجتماعيّ ومُيولْ الفنان (الأنشطة والكفاءات والمهن) فقدّ كانت لصالح الإناث.

10ــ دِراسّة فوزيّ إبراهيم يوسف (1992) مصر، بعنوان: (إدراك الأبناء للمعاملة الوالديّة وعلاقتها بمُيولْهم المهنيّة: دِراسّة ميدانيّة على عَينَّة مِنّ طلاب المرحلة الثانويّة بمحافظة سوهاج).

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة للتعَرّف على بعض العوامل الّتِيّ قدّ تؤثِّر على الاهتمامات المهنيّة للفرد (سلوكه المهني) متمثّلة فيّ أساليب المعاملة الوالديّة (التنشئة الاجتماعيّة للطفل) كما يدركها طلاب المرحلة الثانويّة فيّ الريف والحضر بمحافظة سوهاج وكذلك التعَرّف على أثر كلّ مِنّ الجنس (ذكور ــ إناث) والبيئة الجغرافيّة للأسرة (ريف ــ حضر) على العلاقة بينّ أساليب المعاملة الوالديّة كما يختبرها أو يدركها الأبناء المراهقون ومُيولْهم فيّ المجالات المهنيّة المختلفة.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (340) طالب وطالبة مِنّ طلاب الصف الثانيّ الثانويّ بقسميه (العلميّ والأدبي) موزعة على مجموعتين مِنّ الطلاب (الريفيّة والحضريّة).

أدوات البَحثّ: استخدم البَاحِثّ نوعين مِنّ الأدوات:

**** أدوات الضبط التجريبيّ للعَيِّنة:***

- اختبار الذكاء العاليّ (إعداد الدكتور/ السيد محمد خيري).
- دليل تقدّير الوضع الاجتماعيّ ــ الاقتصاديّ للأسرة المصريّة (إعداد الدكتور/ عبد السلام عبد الغفار، والدكتور إبراهيم قشقوش).

**** أدوات قياس المتغيرات التجريبيّة:***

- استبيان ايرل شيفر عَنّ آراء الأبناء فيّ المعاملة الوالديّة (ترجمة وتعريب الدكتور عبد الحليم محمود السيد).
- اختبار المُيولْ المهنيّة (إعداد الدكتور/ أحمد زكيّ صالح).

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدراسة إلى أنه:

- لا يؤثّر الجنس بدرجة كبيرة على الاختيارات المهنيّة للأفراد كما أنّ هنّاك تشابه بينّ مُيولْ الجنسين وتقاربها مع التقدّم فيّ التعليم.
- يوجد تأثير نسبيّ للبيئة الجغرافيّة على تنميّة تكوين مناشط ومُيولْ مهنيّة معَيَّنة لِدّى الأبناء فيّ الريف وفيّ الحضر.

11ــ دِراسّة حسين الشرعة (1993) الأردن، بعنوان: (مدى توافق المُيولْ المهنيّة المقاسة لطلبة المرحلة الجامعيّة مع تخصصاتهم الأكاديميّة).

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى الكشف عَنّ مدى توافق المُيولْ المهنيّة لطلبة المرحلة الجامعيّة مع تخصصاتهم الأكاديميّة للتعرّف على مدى مرونة إجراءات القبول فيّ الجامعات الأردنيّة فيّ تلبيّة الاهتمامات المهنيّة للطلبة.

عَيِّنة الدِراسّة: تكونّت العَيَّنة مِنّ (259) طالباً وطالبة مِنّ طلبة السنة الأولى فيّ جامعة مؤتة موزعين عل كلّيتيّ الآداب والعلوم باعتبار أنّ كلّيّة الآداب تمثّل الشخصيّة والبيئة المهنيّة (الاجتماعيّة – الفنيّة) وكليّة العلوم تمثّل الشخصيّة والبيئة المهنيّة (العقليّة – التقليديّة).

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّ قائمة هولاند فيّ التفضيل المهنيّ بصورتها المعربة والمعدلة للبيئة الأردنيّة.

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدراسة إلى أن:

- هنّاك فروق دالة إحصائيًّاً بينّ طلبة كلّيّة الآداب وأقرانهم بكليّة العلوم على أربعة مقاييس هيّ الاجتماعيّ والفنيّ (لصالح طلبة كلّيّة الآداب) والعقليّ والتقليديّ (لصالح طلبة كلّيّة العلوم).
- هنّاك فروق دالة إحصائيًّاً بينّ الذكور والإناث فيّ المقياس الاجتماعيّ لصالح الإناث والمقياس الواقعيّ لصالح الذكور فيّ الكليتين.

12ــ دِراسّة عليّ السيد خضر، ومحمد محروس الشناويّ (1993) السعوديّة، بعنوان: (المُيولْ المهنيّة والتخصص والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى طلاب الثانويّ والجامعة).

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى معَرّفة العلاقة بينّ المُيولْ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ فيّ المرحلتين الثانويّة والجامعيّة ومدى تأثير التقارب بينّ المُيولْ والتخصص الذيّ يدرس فيه الطلاب على تَحْصّيلهم الدراسيّ.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (307) طالباً فيّ الثانويّ، و(207) طالباً فيّ مرحلة البكالوريوس بكليّة التربيّة بمدينة أبها موزعين على النحو التاليّ: (130) المرحلة الجامعيّة أدبيّ، (77) المرحلة الجامعيّة علميّ، (57) المرحلة الثانويّة أدبيّ، (60) المرحلة الثانويّة علميّ، (114) المرحلة الثانويّة تجاريّ، (76) المرحلة الثانويّة صناعيّ، ليصبح مجموع أفراد العَينَّة (514) طالباً.

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّان مقياس COPS للمُيولْ المهنيّة لروبرت ناب وليلا ناب (Robert knapp & Lila knapp) (إعداد البَاحِثّان باللغة العربيّة) ويشتمل المقياس على (168) فقرة تشتمل كلّ فقرة على نشاط مهنيّ واحد، ويقيس (14) ميلاً مهنيًّاً.

أهم نتائج الدِراسّة: خلصت الدِراسّة إلى ما يليّ:

1. بالنسبة للعلاقة بينّ المُيولْ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ فيّ التخصصات المختلفة:

- وجد ارتباط سالب ودال بينّ التَحْصّيل وكلّ من: المُيولْ العلميّة التخصصيّة، المُيولْ التجاريّة، المُيولْ نحو اقتصاديات المستهلك، بالنسبة لطلاب الجامعة التخصصات الأدبيّة.
- وجد ارتباط موجب ودال بينّ التَحْصّيل وكلّ من: المُيولْ العلميّة التخصصيّة، المُيولْ العلميّة الماهرة، بالنسبة لطلاب الجامعة التخصصات العلميّة.
- وجد ارتباط سالب ودال بينّ التَحْصّيل وكلّ من: المُيولْ الكتابيّة، المُيولْ الفنيّة التخصصيّة. بالنسبة لطلاب الثانويّ الأدبيّ.

- لا توجد ارتباطات دالة بينّ التَحْصّيل والمُيولْ بالنسبة لطلاب الثانويّ العلميّ.
- وجد ارتباط سالب ودال بينّ التَحْصّيل وكلّ من: المُيولْ التجاريّة التخصصيّة، المُيولْ التجاريّة الماهرة. بالنسبة لطلاب الثانويّ التجاريّ.
- وجد ارتباط سالب ودال بينّ التَحْصّيل والمُيولْ التقنيّة الماهرة. بالنسبة لطلاب الثانويّ الصناعيّ.

2. بالنسبة للفروق بينّ مجموعات التخصص فيّ مُيولْهم المهنيّة: فقدّ أوضحت النتائج وجود فروق دالة فيّ المُيولْ العلميّة لصالح تخصص الفيزياء مقارنةً بباقيّ المجموعات، وفيّ المُيولْ التقنيّة المستوى الماهر لصالح طلاب الثانويّ الصناعيّ عَنّ غيرهم مِنّ طلبة القسمين الأدبيّ والتجاريّ، وفيّ المُيولْ التجاريّة لصالح طلاب الثانويّ التجاريّ عَنّ باقيّ المجموعات، وفيّ المُيولْ الكتابيّة لصالح طلاب الثانويّ التجاريّ عَنّ مجموعتيّ الفيزياء والثانويّ الصناعيّ، ممّا يشير إلى اختلاف فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة بينّ أفراد العَينَّة تبعاً لمتغير التخصص.

13ــ دِراسّة عليّ مصطفى خويلة (1994) الأردن، بعنوان: (تكييف مقياس سترونـج وكامبل للمُيولْ المهنيّة على طلبة المرحلة الثانويّة فيّ الأردن).

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى تعَرّف اختيارات الطلبة لمهنة المستقبل مِنّ خلال تكييف مقياس سترونـج – كامبل للمُيولْ المهنيّة على طلبة المرحلة الثانويّة فيّ الأردن لغرض مساعدتهم فيّ اتخاذ القرار المناسب لاختيار المهنة.

عَينَّة الدِراسّة: بلغت العَينَّة (1454) طالباً وطالبة فيّ الصف الثالث الثانويّ التابعين لمديريّة التربيّة والتعليم فيّ منطقة إربد الأولى والثانيّة، وقدّ تم اختيارهم بالطريقة العنقوديّة العشوائيّة.

أداة الدِراسّة: استخدم البَاحِثّ مقياس سترونـج – كامبل للمُيولْ المهنيّة.

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى أن:

- أداء طلبة الفرعين الزراعيّ والصناعيّ أعلى ما يمكن على المقياس الواقعيّ، وأداء طلبة الفرع العلميّ أعلى ما يمكن على المقياس العقليّ، وأداء طلبة الفرع التجاريّ أعلى ما يمكن على المقياس التقليديّ، وأداء طلبة الفرعين الأدبيّ والتمريضيّ أعلى ما يمكن على المقياس الاجتماعيّ. ممّا يشير إلى اختلاف فيّ المُيولْ المهنيّة بينّ أفراد العَينَّة تبعاً لمتغير التخصص.

- توفر للمقياس معامل ثبات عالٍ، ومعاملات ارتباطات داخليّة بينّ علامات أفراد العَينَّة على الأنماط المهنيّة، ومقاييس المُيولْ الأساسيّة، والمجالات الدراسيّة ممّا يشير إلى استقلالها، وتوفر للمقياس قدّرة تمييزيّة بينّ الطلبة بمختلف تخصصاتهم بنسبة 43% وهذّا يعنيّ أنّ هؤلاء قدّ اختاروا تخصصاتهم بناء على مُيولْهم ورغباتهم وتشير إلى توقع نجاحهم مستقبلاً. وبالتاليّ فإنّ هذّا المقياس يمكن استخدامه كمصدر مِنّ مصادر المعلومات الأساسيّة فيّ مجال توجيه الطلبة نحو التخصصات والمهن الّتيّ تناسبهم وفق مُيولْهم.

14ــ دِراسّة عاطف عيد عوض الرفوع (1995) الأردن، بعنوان: (علاقة نمطيّ الشخصيّة الحسيّة والحدسيّة بالاختيار المهنيّ لِدّى طلبة الصف الثانيّ الثانويّ الأكاديميّ فيّ إقليم جنوب الأردن).

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى التعَرّف على الاختيارات والتوجهات المهنيّة لكلّ مِنّ نمط الشخصيّة الحسيّة ونمط الشخصيّة الحدسيّة لِدّى طلبة الصف الثانيّ الثانويّ الأكاديميّ مِنّ الجنسين (ذكور، إناث) والفرعين (أدبيّ، علمي) فيّ إقليم جنوب المملكة الأردنيّة الهاشميّة.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (956) طالباً وطالبة مِنّ طلبة الصف الثانيّ الثانويّ الأكاديميّ.

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّ مقياس مايرز بريجز ــ قائمة هولاند فيّ التفضيل المهنيّ.

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدراسة إلى:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بينّ الذكور والإناث على ثلاث بيئات مهنيّة هيّ العقليّة، والاجتماعيّة، والتقليديّة بينّما ظهرت فروق دالة إحصائيًّاً على ثلاث بيئات مهنيّة هيّ الواقعيّة والمغامرة لصالح الذكور، والبيئة الفنيّة لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بينّ الفرع الأدبيّ والفرع العلميّ على البيئة الواقعيّة بينّما ظهرت فروق دالة إحصائيًّاً على خمس بيئات مهنيّة، حَيثُ أظهر الفرع الأدبيّ تفوقاً على البيئات الاجتماعيّة والتقليديّة والمغامرة والفنيّة، بينّما أظهر الفرع العلميّ تفوقاً على البيئة العقليّة.

15ــ دِراسّة أحمد سليمان عمر روبى (1997) قطر، بعنوان: (المُيولْ المهنيّة وعلاقتها بالتوجه نحو القوة الاجتماعيّة لِدّى طلاب وطالبات الكليّة التكنولوجيّة بجامعة قطر).

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة للتعَرّف على خصائص بنيّة المُيولْ المهنيّة لِدّى طلاب وطالبات الكليّة التكنولوجيّة بجامعة قطر، ودِراسّة مدى التشابه والاختلاف بينّ مُيولْ الطلاب ومُيولْ

الطالبات، وهل توجد علاقة جوهريّة بينّ هذِه المُيولْ ودرجة توجههم نحو القوة الاجتماعيّة ؟

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (138) طالباً وطالبة (67 طالباً ، 71 طالبة) مِنّ طلاب وطالبات السنة النهائيّة بالكليّة التكنولوجيّة وجميع أفراد العَينَّة مِنّ القطريين ويمثّلون تخصصات مختلفة.

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّ اختبار المُيولْ المهنيّة (إعداد جابر عبد الحميد جابر) ويتضمِنّ خمسة عشر مقياساً فرعيَّاً تقيس خمسة عشر ميلاً مِنّ المُيولْ المهنيّة. ومقياس التوجه نحو القوة الاجتماعيّة (إعداد أحمد عمر روبى وجمال محمد الباكر1993).

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى أن:

- المُيولْ المهنيّة الّتِيّ احتلت المقدّمة بالنسبة للطلاب هيّ على الترتيب: الميل للنظام – الميل للمسايرة – الميل للعمل التجاريّ – الميل للمخاطرة – الميل للعمل العلميّ. أما بالنسبة للطالبات فكانت على الترتيب: الميل للنظام – الميل للخدمة الاجتماعيّة – الميل للمسايرة – الميل للمخاطرة – الميل للعمل الإقناعيّ.
- المُيولْ المهنيّة الّتِيّ احتلت الوسط بالنسبة للطلاب هيّ على الترتيب: الميل للخدمة الاجتماعيّة – الميل للعمل الإقناعيّ – الميل للعمل الكتابيّ – الميل للعمل الميكانيكيّ – الميل للعمل الحسابيّ. أما بالنسبة للطالبات هيّ على الترتيب الميل للعمل العلميّ – الميل للعمل الكتابيّ – الميل للعمل الحسابيّ – الميل للعمل فيّ الخلاء – الميل للعمل الميكانيكيّ.
- المُيولْ المهنيّة الّتِيّ احتلت المؤخرة بالنسبة للطلاب هيّ على الترتيب: الميل للرياضة البدنيّة – الميل للعمل فيّ الخلاء – الميل للعمل الأدبيّ – الميل للعمل الفنيّ – الميل للعمل الموسيقى. أما بالنسبة للطالبات هيّ على الترتيب الميل للعمل التجاريّ – الميل للعمل الأدبيّ – الميل للعمل الفنيّ – الميل للرياضة البدنيّة – الميل للعمل الموسيقيّ.
- وجود درجة عاليّة مِنّ التشابه بينّ بنيّة المُيولْ المهنيّة للطلاب، وبنيّة المُيولْ المهنيّة للطالبات حَيثُ بلغ معامل الاتفاق بينّ ترتيب المُيولْ فيّ البنيتين (0.90).
- وجود فروق دالة إحصائيَّاً بينّ الطلاب والطالبات فيّ ستة مُيولْ مهنيّة حَيثُ يتفوق الطلاب على الطالبات فيّ كلّ مِنّ: الميل للرياضة، والميل للعمل التجاريّ. بينّما تتفوق الطالبات على الطلاب فيّ كلّ مِنّ: الميل الفنيّ، والأدبيّ، والنظام، والخدمة الاجتماعيّة

16ــ دراسّة هدى جعفر طاهر (1998) الكويت، بعنوان: (سلوك النمط (أ) فيّ علاقته بالمُيولْ والاختيار المهني).

أهداف الدراسّة: هدفت الدراسّة إلى بَحثّ سلوك النمط (أ) وعلاقته بالمُيولْ المهنيّة. وهل يميل الأفراد مِنّ ذويّ النمط (أ) إلى مهن معَيَّنة دون غيرها ؟ كما هدفت إلى معَرّفة ما إذا كان نمط شخصيّة الفرد يساعد فيّ التنبؤ بالمجال الذيّ يمكن أنّ يلتحق به. وهل يمكن الاستفادة مِنّ ذلك فيّ عمليّة التوجيه أو الاختيار المهنيّ ؟

عَينَّة الدراسّة: تكونّت العَينّة مِنّ (288) موظفاً وموظفة يعملون فيّ وظائف مختلفة.

أدوات الدراسّة: استخدمت البَاحِثّة اختبار هولاند للمُيولْ المهنيّة (Holland,1985)، البَحثّ الموجه نحو الذات (Self- Directed Search). ومقياس سلوك النمط (أ) (تأليف جمعة سيد يوسف 1994).

أهم نتائج الدراسّة: توصلت الدراسّة إلى أن:

- أقل مِنّ نصف عَينَّة البَحثّ (42,4 %) تعمل فيّ مهن تتصل بمُيولْها المهنيّة.
- هنّاك فروق بينّ الجنسين فيّ المُيولْ المهنيّة، فالذكور أكثر ميلاً إلى المهن الحرفيّة ثم المغامرة، فيّ حين أنّ الإناث أكثر ميلاً إلى الأعمال الفنيّة والاجتماعيّة.

17ــ دراسّة صالح بن عبد الله بن عبد العزيز الملحم (1999) السعوديّة، بعنوان: (التفضيلات المهنيّة لطلاب الصف الثالث الثانويّ العام فيّ ضوء التخصص الدراسيّ والمستوى الاجتماعيّ ــ الثقافي).

هدف الدراسّة: هدفت الدراسّة إلى معَرّفة الفروق فيّ التفضيلات المهنيّة باختلاف التخصص (قسم العلوم الطبيعيّة ــ قسم العلوم الشرعيّة والعربيّة)، وباختلاف المستوى الاجتماعيّ ــ الثقافيّ (مرتفع ــ متوسط ــ منخفض).

عَينَّة الدراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (214) طالباً مِنّ الصف الثالث الثانويّ قسم العلوم الطبيعيّة و(151) طالباً مِنّ الصف الثالث الثانويّ قسم العلوم الشرعيّة والعربيّة مِنّ مدينة الهفوف بمحافظة الإحساء، وتمثّل هذّه الأعداد نسبة (40%) مِنّ مجتمع الدراسّة الأصليّ. وبالتاليّ بلغ المجتمع الكليّ لعَينَّة الدراسّة الفعليّة (365) طالباً اختيروا بالطريقة العشوائيّة الطبقيّة.

أدوات الدراسّة: استخدم البَاحِثّ قائمة التفضيل المهنيّ لجون هولاند (John L. Holland)

(إعداد فاروق عبد الفتاح 1987). وقائمة المستوى الاجتماعيّ ــ الثقافيّ (إعداد محمود منسيّ وليلى عبد الجواد 1985).

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بينّ عَينَّة قسم العلوم الطبيعيّة وعَينَّة قسم العلوم الشرعيّة فيّ التفضيلات الواقعيّ والذهنيّ لصالح عَينَّة قسم العلوم الطبيعيّة. أيّ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ التفضيلات المهنيّة باختلاف التخصص الدراسيّ.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بينّ التفضيلات المهنيّة باختلاف المستوى الاجتماعيّ ــ الثقافيّ (مرتفع ــ متوسط ــ منخفض).

18ــ دِراسّة ميسر ياسين محمود (1999) الأردن، بعنوان: (المُيولْ المهنيّة وعلاقتها بالجنس والتخصص والنضج المهنيّ لِدّى طلبة الصف الثانيّ الثانويّ الأكاديمي).

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى الكشف عَنّ العلاقة بينّ المُيولْ المهنيّة وكلٍّ مِنّ الجنس، التخصص الدراسيّ، والنضج المهنيّ لِدّى طلبة الصف الثانيّ الثانويّ الأكاديميّ فيّ عمّان.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (564) طالباً وطالبة مِنّ طلاب المدارس الحكوميّة فيّ عمّان منهم (304) ذكور و(260) إناث.

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّ مقياس المُيولْ المهنيّة (إعداد عطويّ 1988). ومقياس كراتيس (Crites) للنضج المهنيّ (إعداد جروان 1986).

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ المُيولْ المهنيّة لصالح الذكور فيّ مهن مثّل: (المهن اليدويّة، الميكانيكيّة، الهندسيّة، التجاريّة، الصناعيّة، وإدارة الأعمال). ولصالح الإناث فيّ مهن مثّل: (المهن التعليميّة والخدمات الاجتماعيّة، المهن الإنسانيّة، السلوكيّة، والقانونيّة). أيّ أنّ الذكور والإناث يختارون المهنة الّتِيّ تتناسب مع الدور التقليديّ الاجتماعيّ المرتبط بالجنس.
- طلبة الفرع العلميّ يميلون نحو المهن ذات الطابع العلميّ أكثر مِنّ طلبة الفرع الأدبيّ، وطلبة الفرع الأدبيّ يميلون نحو المهن ذات الطابع الأدبيّ أكثر مِنّ طلبة الفرع العلميّ. ممّا يشير إلى وجود فروق فيّ المُيولْ المهنيّة تُعزى لمتغير التخصص.

19ـ دِراسّة عبد الرحمنّ عسيريّ (2000) السعوديّة، بعنوان: (الطموحات المهنيّة لِدّى أطفال المناطق الريفيّة والحضريّة فيّ المجتمع السعودي).

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى معَرّفة الطموحات المهنيّة لِدّى أطفال المجتمع السعوديّ.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (277) طفلاً ممِنّ تتراوح أعمارهم بينّ (7–14) سنة، مِنّ المناطق الريفيّة والحضريّة.

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّ مقياس الطموح المهنيّ (إعداد البَاحِثّ).

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى:

- وجود فروق واضحة بينّ الأطفال مِنّ الذكور والإناث فيّ الطموحات المهنيّة حَيثُ اتسع مجال الخيارات المهنيّة لِدّى الذكور وحصرها فيّ مهنتين للإناث هما التدريس، والطب.
- وجود بعض الاختلافات فيّ الطموحات المهنيّة بينّ الأطفال نتيجة لمتغيرات: تعليم الأب ومكان النشأة (ريف، حضر) فيّ حين لم يظهر اختلاف يذكر بينّ الأطفال يعود إلى اختلاف مهنة الأبوين أو تعليم الأم.

20ـ دِراسّة صالح أحمد يوسف الخطيب (2000) الإمارات العربيّة المتحدة، بعنوان: (المُيولْ المهنيّة وعلاقتها ببعض أنماط الشخصيّة كمدخل للتوجيه التربويّ لطلاب المرحلة الثانويّة بدولة الإمارات العربيّة المتحدة).

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى تحديد بنيّة المُيولْ المهنيّة (البيئات المهنيّة) لطلاب المرحلة الثانويّة الذكور بدولة الإمارات العربيّة المتحدة، ودِراسّة العلاقة بينّ تلك البيئات المهنيّة، وبعض أنماط الشخصيّة لهؤلاء الطلاب، مع الأخذ بعين الاعتبار بعض المتغيرات الأخرى مثّل: التخصص الدراسيّ، والمنطقة الجغرافيّة.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (747) طالباً مِنّ الذكور بالصف الثانيّ الثانويّ وبتخصصاته الدراسيّة: العلميّ، الأدبيّ، التجاريّ، الصناعيّ، والزراعيّ.

أداة الدِراسّة: استخدم البَاحِثّ مقياس هولاند للتفضيلات المهنيّة المعدل ليناسب بيئة دولة الإمارات العربيّة المتحدة، ومقياس مايرز بريجز لأنماط الشخصيّة المعدل لبيئة دولة الإمارات العربيّة المتحدة.

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى وجود فروق فيّ المُيولْ المهنيّة تُعزى إلى التخصص

الدراسيّ. حَيثُ ترتفع المُيولْ العقليّة لِدّى طلاب التخصص العلميّ وترتفع المُيولْ الاجتماعيّة لِدّى طلاب التخصص الأدبيّ بالمقارنة بأدائهم على البيئات الأخرى. كما تبينّ أنّ متوسط الميل بالمغامرة لِدّى طلاب التخصص التجاريّ أعلى مِنّ بقيّة المُيولْ. وكذلك الحال ترتفع المُيولْ الواقعيّة لِدّى طلاب التخصصين الزراعيّ والصناعيّ مقارنة ببقيّة المُيولْ.

21ـ دِراسّة إبراهيم شوقيّ عبد الحميد (2003) الإمارات العربيّة المتحدة، بعنوان: (الاهتمامات المهنيّة: دِراسّة مقارنة حسب كلّ مِنّ التخصص والتَحْصّيل الدراسيّ وتعليم الوالدين لِدّى عَينَّة مِنّ طالبات جامعة الإمارات).

أهداف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة للكشف عَنّ مدى التطابق بينّ الاهتمامات المهنيّة لِدّى عَينَّة مِنّ طالبات جامعة الإمارات وتخصصاتهن الدراسيّة. وإلى الكشف عَنّ الفروق فيّ الاهتمامات المهنيّة بينّ الطالبات حسب نوع التخصص، مستوى التَحْصّيل الدراسيّ، وحسب تباينهن مِنّ حَيثُ مستوى تعليم الوالدين.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت عَينَّة الدِراسّة مِنّ (220) طالبة بكليتيّ "العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة" و"العلوم" بجامعة الإمارات العربيّة المتحدة. وتكونّت مجموعة طالبات الكليّة الأولى مِنّ (109) طالبة، منهن (56) طالبة بقسم علم النفس، و(53) طالبة بقسم اللغة العربيّة. أما مجموعة طالبات كلّيّة العلوم فقوامها (111) طالبة، منهن (55) طالبة بقسم الحاسب الآليّ و(56) طالبة بقسم الجيولوجيا. وتتراوح أعمارهن بينّ (19–24) سنة.

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّ مقياس هولاند "التوجيه الذاتيّ SDS" نسخة "R" (1994) (ترجمة وإعداد البَاحِثّ).

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى:

- وجود فروق فيّ الاهتمامات المهنيّة تُعزى إلى التخصص الدراسيّ. حَيثُ يرتفع مستوى الاهتمامات العقليّة لِدّى كلّ مِنّ طالبات الحاسب الآليّ والجيولوجيا، في حين يرتفع مستوى الاهتمامات الاجتماعيّة والفنيّة لِدّى كلّ مِنّ طالبات علم النفس واللغة العربيّة.
- لا توجد فروق دالة فيّ مختلف الاهتمامات المهنيّة بينّ طالبات علم النفس مِنّ جهة وطالبات اللغة العربيّة مِنّ جهة أخرى، وكذلك الحال بينّ طالبات الحاسب الآليّ وطالبات الجيولوجيا. ممّا يشير إلى تجانس الشخصيّة المهنيّة للطالبات فيّ التخصصين بكلّ كلّيّة. ولا يختلف مستوى نمط المغامرة بينّ الطالبات حسب التخصص الدراسيّ. ويرتفع مستوى النمط المهنيّ

الاجتماعيّ بينّ متوسطات التَحْصّيل عنه لِدّى كلّ مِنّ منخفضات ومرتفعات التَحْصّيل. وبالتاليّ لا توجد علاقة بينّ الاهتمامات المهنيّة ومستوى التَحْصّيل الدراسيّ للطالبة باستثناء النمط الاجتماعيّ. وتنخفض درجة كلّ مِنّ النمط العقليّ ونمط المغامرة، فيّ ظل انخفاض مستوى تعليم الأب، مقارنة بها فيّ ظل تعليم الأب المتوسط والمرتفع. كما ترتفع درجة النمط التقليديّ فيّ ظل المستوى المتوسط لتعليم الأب، مقارنة بالمستوى الأدنى. هذّا فيّ حين لا توجد فروق دالة فيّ مختلف الاهتمامات المهنيّة تعزى لاختلاف مستوى تعليم الأم.

22ــ دِراسّة صالح أحمد يوسف الخطيب (2005) الإمارات العربيّة المتحدة، بعنوان: (المُيولْ المهنيّة لطلاب المرحلة الثانويّة وعلاقتها بكلّ مِنّ التخصص والتحصيل الدراسيين).

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة للكشف عَنّ المُيولْ المهنيّة لطلاب المرحلة الثانويّة وعلاقتها بكلّ مِنّ تَحْصّيلهم وتخصصهم الدراسيين.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (747) طالباً مِنّ الذكور بالصف الثانيّ الثانويّ وبتخصصاته الدراسيّة: العلميّ، الأدبيّ، التجاريّ، الصناعيّ، والزراعيّ.

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّ قائمة هولاند للتفضيل المهنيّ (Vocational Preference Inventory)

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى وجود فروق فيّ الاهتمامات المهنيّة تعزى إلى التخصص الدراسيّ حَيثُ ترتفع الاهتمامات العقليّة لِدّى طلاب التخصص العلميّ وترتفع الاهتمامات الاجتماعيّة لِدّى طلاب التخصص الأدبيّ بالمقارنة بأدائهم على البيئات الأخرى، كما تبينّ أنّ متوسط الاهتمام بالمغامرة لِدّى طلاب التخصص التجاريّ أعلى مِنّ بقيّة الاهتمامات. كذلك الحال ترتفع الاهتمامات الواقعيّة لِدّى طلاب التخصصين الزراعيّ والصناعيّ مقارنة ببقيّة الاهتمامات.

23ــ دِراسّة كمال صبحيّ سعيد نزال (2005) الأردن، بعنوان: (المُيولْ المهنيّة والاختيار المهنيّ لِدّى طلبة الصف الأول الثانويّ فيّ الأردن).

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة للتعَرّف على المُيولْ المهنيّة والاختيار المهنيّ وعلاقتها بكلّ مِنّ التكيف الطلابيّ، الرضا عَنّ الحياة، والتَحْصّيل لِدّى طلبة الصف الأول الثانويّ فيّ الأردن.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (1191) طالباً مِنّ طلبة الصف الأول الثانويّ مِنّ التخصصات التاليّة: العلميّ، الأدبيّ، المعلوماتيّة، التمريض، الصناعيّ، الاقتصاد المنزليّ، الفندقيّ، والزراعيّ.

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّ مقياس هولاند للمُيولْ المهنيّة الذيّ طوره الحواريّ عام (1982) على البيئة الأردنيّة، مقياس التكيف الطلابيّ المطور مِنّ قبل ملكوش (1999)، مقياس الرضا عَنّ الحياة المطور مِنّ قبل ملكوش (1995).

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى ما يليّ:

- لا تتناسب المُيولْ المهنيّة لطلبة الصف الأول الثانويّ الذين التحقوا بالفرعين العلميّ والأدبيّ مع نوع التعليم الذيّ التحقوا به، بينّما تتناسب المُيولْ المهنيّة للطلبة الذين التحقوا بأنواع التعليم الأخرى مع تخصصاتهم.
- كان التَحْصّيل لِدّى الطلبة الذين التحقوا بالتعليم الذيّ يناسب مُيولْهم المهنيّة أعلى مِنّ الطلبة الذين التحقوا بالتعليم الذيّ لا يناسب مُيولْهم.

24ـ دِراسّة أحمد عقيل سالم المسعوديّ (2007) السعوديّة، بعنوان: (الخصائص السيكومتريّة لمقياس البَحثّ الموجه ذاتيًّاً للمُيولْ المهنيّة على طلبة المرحلة الثانويّة فيّ البيئة السعوديّة).

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى تقنين مقياس البَحثّ الموجه ذاتيًّاً (SDS) للمُيولْ المهنيّة على البيئة السعوديّة، والذيّ يمكن استخدامه فيّ التعَرّف على مُيولْ واهتمامات الطلاب المهنيّة والدراسيّة المستقبليّة.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (1738) طالباً وطالبة، (992) مِنّ الذكور، (746) مِنّ الإناث مِنّ طلبة المرحلة الثانويّة (الأول- الثاني- الثالث) فيّ البيئة السعوديّة.

أداة الدِراسّة: استخدم البَاحِثّ مقياس البَحثّ الموجه ذاتيًّاً (SDS) طبعة عام (1994) الاستمارة (R).

نتائج الدِراسّة: أشارت النتائج إلى وجود فروق بينّ الذكور والإناث فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة. فالذكور أكثر ميلاً للبيئات الواقعيّة والمغامرة والتقليديّة. والإناث أكثر ميلاً للبيئات العقليّة والفنيّة والاجتماعيّة.

ثالثاً: دِراسّات أجنبيّة:

1ــ دِراسّة موريل وميلر وتوماس (Morrill, Miller & Thomas, 1970) الولايات المتحدة الأمريكيّة، بعنوان: (المُيولْ المهنيّة والتعليميّة لِدّى الطالبات فيّ الكليّة).

Educational and Vocational Interests of College Women.

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة للتعَرّف على العلاقة بينّ الاهتمامات التربويّة والاهتمامات المهنيّة لطالبات المرحلة الجامعيّة وإمكانيّة الإفادة مِنّ تطبيق هذّه العلاقة فيّ مجال الإرشاد المهني–التربويّ.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينّة مِنّ (109) طالبة مِنّ طالبات السنة الأولى بجامعة ولايّة كولورادو بأمريكا.

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّون مقياس سترونج للمُيولْ المهنيّة ــ الصورة الخاصة بالإناث لتحديد مُيولْهن المهنيّة. كما تم استخدام مقياس الاهتمام التربويّ لتحديد اهتماماتهن التربويّة.

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى وجود علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيَّاً بينّ الاهتمامات التربويّة والاهتمامات المهنيّة، فقدّ ارتبط الاهتمام التربويّ بالأدب ارتباطاً إيجابيَّاً باختيار الطالبات لكلّ مِنّ مهنة تدريس اللغة الإنجليزيّة ومهنة العزف الموسيقيّ، بينّما ارتبط الاهتمام التربويّ بالأدب ارتباطاً سلبيَّاً باختيار الطالبات لكلّ مِنّ مهنة تدريس الرياضيات ومهنة طب الأسنان. كما ارتبطت الاهتمامات التربويّة لكلّ مِنّ علم النبات وعلم الحيوان إيجابيَّاً بالمقياس الفنيّ، بينّما ارتبطت اقتصاديات المنزل سلبيَّاً بالمقياس الفنيّ. كما ظهرت ارتباطات بينّ الاهتمام التربويّ بالمكتبة والاهتمام المهنيّ للمكتبات، حَيثُ ارتبط مقياس فن المكتبة إيجابيَّاً باختيار الطالبات لكلّ مِنّ مهنة تدريس المرحلة الابتدائيّة ومهنة ربة البيت، بينّما ارتبط الاهتمام التربويّ بالمكتبة سلبيَّاً مع كلّ مِنّ مهنة الفسيولوجيّ، ومهنة طب الأسنان، ومهنة التمريض.

2ــ دِراسّة أورمرود (Ormerod, 1975) بريطانيا، بعنوان: (تفضيل المواد والاختيار فيّ المدارس الثانويّة غير المختلطة).

Subject preference and choice in co-educational and single-sex secondary school.

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى الكشف عَنّ العلاقة بينّ الميل نحو العلوم بصفتها مادة دراسيّة، ودرجة تفضيلها.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ جميع طلبة الصف الثالث الثانويّ فيّ (17) مدرسة تمثّل مختلف مدارس بريطانيا.

أداة الدِراسّة: استخدم البَاحِثّ مقياس ليكرت لاتجاهات الطلبة ومُيولْهم نحو العلوم.

أهم نتائج الدِراسّة: أظهرت النتائج أنّ معامل الارتباط بينّ أداء الطلبة على مقياس الميل نحو العلوم، ودرجة تفضيلهم لدِراسّة مادة العلوم- مقاسة برقم ترتيب العلوم فيّ قائمة كلّ مِنّ أفراد العَينَّة- كان (0.66) وذا دلالة إحصائيّة فيّ مستوى (0.01) مِنّ الثقة. وبالتاليّ وجود علاقة إيجابيّة بينّ الميل العلميّ وتفضيل دِراسّة مادة العلوم، فالميل والتفضيل للمادة الدراسيّة يؤدّيان إلى تحسين مستوى الأداء فيّ هذّه المادة، (كوفحيّ، 1983، 11).

3ــ دِراسّة هولاند وهولاند (Holland & Holland, 1977) بعنوان: (توزيع أنماط الشخصيّة ضمِنّ المجالات المهنيّة للدِراسّة).

Distributions of Personalities within Occupations and Fields of Study.

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة للتعَرّف على مدى التطابق بينّ أنماط الشخصيّة المهنيّة للطلبة وتخصصاتهم الأكاديميّة.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (524) طالباً وطالبة مِنّ ستة تخصصات أكاديميّة تمثّل ثلاث شخصيات وبيئات مهنيّة، فالمختبرات الطبيّة والأحياء والرياضيات تمثّل الشخصيّة والبيئة المهنيّة العقليّة، بينّما يمثّل علم الاجتماع والتمريض الشخصيّة والبيئة المهنيّة الاجتماعيّة، فيّ حين تمثّل إدارة الفنادق الشخصيّة والبيئة المهنيّة المغامرة.

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّان اختبار البَحثّ الموجه ذاتيّاً (Self- Directed Search) وقائمة التفضيل المهنيّ (Vocational Preference Inventory).

أهم نتائج الدِراسّة: كشفت النتائج أنّ (80%) مِنّ طلبة المختبرات الطبيّة، و(73%) مِنّ طلبة الأحياء، و(37%) مِنّ طلبة الرياضيات، ينتمون للبيئة والنمط العقليّ، كما أظهرت نتائج الدِراسّة أنّ (55%) مِنّ طلبة علم الاجتماع، و(66%) مِنّ طلبة التمريض، ينتمون للبيئة والنمط الاجتماعيّ، بينّما انقسمت اهتمامات طلبة إدارة الفنادق إلى (34%) ينتمون للبيئة والنمط المغامر، فيّ حين (39%) ينتمون للبيئة والنمط الاجتماعيّ، وذلك لحاجة هذّه البيئة المهنيّة إلى كلّ مِنّ القيادة والإقناع (النمط المغامر) وتكوين علاقات قويّة مع الآخرين (النمط الاجتماعي). ممّا يشير إلى اختلاف فيّ المُيولْ المهنيّة بينّ أفراد العَينَّة تبعاً لمتغير التخصص.

4ــ دِراسّة سوبيرغ (Sjoberg, 1983) السويد، بعنوان: (المُيولْ، التَحْصّيل والاختيار المهني).

Interest, achievement and vocational choice.

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة لإيجاد طريقة لقياس المُيولْ وربط الميل بالاختيار المهنيّ، لِدّى طلبة المدارس الثانويّة بالسويد.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (174) طالباً وطالبة فيّ السنة الأخيرة مِنّ المرحلة الثانويّة. (40) إناث، (134) ذكور. كانوا مسجلين إما فيّ قسم العلوم (104)، أو قسم التكنولوجيا (70).

أدوات الدِراسّة: استخدم الباحث استبيان لقياس مكونّات الميل، وتم سؤال الطلاب فيه حول جنسهم، عمرهم، الفرع الذيّ ينتمون إِلَيّه فيّ المدرسة، آخر درجاتهم فيّ الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، العلوم، والاجتماعيات. مهنة الوالدين، الهوايات، ساعات الدِراسّة اليوميّة، كما تم سؤال الطلاب فيه عَنّ اختيارهم المهنيّ وعَنّ السبب الذيّ يدفعهم للاستمرار بالدِراسّة.

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى:

- وجود علاقة بينّ درجات الطلاب فيّ مواد الدِراسّة ومُيولْهم.
- عدم وجود فروق بينّ الذكور والإناث مِنّ حَيثُ ارتباط الدرجات، لكن كان للطلاب المسجلين فيّ فرع التكنولوجيا درجات أدنيّ مِنّ الطلاب المسجلين فيّ فرع العلوم.
- لم تكن هنّاك علاقة هامة بينّ الاختيار المهنيّ والدرجات باستثناء اختيار الهندسة الميكانيكيّة.
- ذكر (54%) من الطلاب أنهم اعتمدوا فيّ اختيارهم المهنيّ على الميل، وقدّ قامت الإناث بالإشارة إلى الميل كسبب للاختيار أكثر مِنّ الذكور، كما قام بذلك الطلاب الحاصلين على درجات مرتفعة.

5ــ دِراسّة دايمونت وأندريسانيّ (Daymont & Andrisani, 1984) بعنوان: (التفضيلات المهنيّة، التخصص الجامعيّ والفجوة الجنسيّة فيّ المكاسب).

Job Preferences, College Major, and the Gender Cap in Earnings.

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى تحليل الفرق الجنسيّ للمتخرجين الجدد مِنّ الكليات فيّ تفضيلاتهم المهنيّة ومكاسبهم.

عَينَّة الدِراسّة: طلبة المعهد العاليّ لعام1972.

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّان قاعدة بيانات الدِراسّات الوطنيّة.

أهم نتائج الدِراسّة: تشير النتائج إلى مُيولْ الشباب والشابات فيّ العَينَّة لتفضيل أدوار وظيفيّة مختلفة، والتخصص فيّ حقول مختلفة مِنّ الدِراسّة فيّ الكليّة. أيّ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ التفضيلات المهنيّة للخريجين الجدد مِنّ الكليات تُعزى لاختلاف الجنس.

6ـ دِراسّة سوبيرغ (Sjoberg, 1984) السويد بعنوان: (المُيولْ، الجهد، التَحْصّيل والتفضيلات المهنيّة).

Interests, Effort, Achievement and Vocational Preference, British Journal of Educational Psychology.

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى معَرّفة العلاقة بينّ المُيولْ فيّ كلّ مِنّ العلوم الطبيعيّة والتقنيّة والقدّرة على الملاحظة، والنجاح والجهد المبذول.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (100) طالب مِنّ طلاب المدارس الثانويّة فيّ السويد، منهم (71) مِنّ الذكور و(29) مِنّ الإناث. وكان مِنّ بينّهم (56) طالباً يدرسون العلوم الطبيعيّة و(44) طالباً يدرسون التكنولوجيا.

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّ استبانة تشتمل على أسئلة ديمغرافيّة منها 14 سؤالاً عَنّ اتجاهات أفراد العَينَّة نحو المجتمع. وطُلب إلى كلّ منهم ترتيب ثمانيّة موضوعات دراسيّة وفق أفضليتها، وهذِّه الموضوعات هيّ الفيزياء والتاريخ والرياضيات والأحياء والعلوم الاجتماعيّة واللغة السويديّة، واللغة الإنجليزيّة، والتكنولوجيا. وفيّ الفصل الأخير مِنّ الاستبانة طُلب إلى كلّ منهم أنّ يرتب عدداً مِنّ المهن وفق أهميتها لديه.

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى:

- وجود علاقة قويّة بينّ التَحْصّيل الدراسيّ للطلبة ومُيولْهم المهنيّة، فقدُ وجِد ارتباط موجب وعالٍ، بين الدرجات فيّ خمسة موضوعات دراسيّة، وبينّ الميل نحو هذِّه الموضوعات.
- موضوعات التكنولوجيا والفيزياء والرياضيات ارتبطت ارتباطاً عاليَّاً بالميل العام. فيّ حين أنّ موضوعات التاريخ والعلوم الاجتماعيّة واللغة السويديّة، كان ارتباطها بالميل العام منخفضاً، وكان أعلى ارتباطاً بينّ الميل العام وبينّ كلٍّ من: الأحياء واللغة الإنجليزيّة.

7ــ دِراسّة جيناكوس وسابتش (Gianakos & Subich, 1988) الولايات المتحدة الأمريكيّة بعنوان (جنس الطالب ودور الجنس فيّ اختيار التخصص فيّ الكليّة).

Student Sex and Sex Role in Relation to Collage Major Choice, Career Development.

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى معَرّفة العلاقة بينّ جنس الطالب واختيار التخصص الجامعيّ والمهنة المستقبليّة.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (608) طالباً وطالبة مِنّ المسجلين فيّ قسم علم النفس فيّ أحد جامعات الوسط الأمريكيّ لعام 1988.

أداة الدِراسّة: استخدم البَاحِثّان قائمة هولاند فيّ التفضيل المهنيّ.

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى أنّ هنّاك فروقاً بينّ الذكور والإناث فيّ اختيار التخصص الأكاديميّ، حَيثُ أظهرت الطالبات تفضيلاً للمواد الاجتماعيّة بينّما أظهر الطلاب تفضيلاً للمواد العقليّة والتقليديّة.

8ــ دِراسّة لينت وآخرين (Lent & et.al, 1989) بعنوان: (العلاقة بينّ الكفاءة الذاتيّة والمُيولْ المهنيّة).

Relation of Self–Efficacy to Inventoried Vocational Interests.

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى الكشف عَنّ العلاقة بينّ الكفاءة الذاتيّة فيّ الهندسة والعلوم ودرجات المُيولْ المتناسبة معها على مقياس سترونج– كامبل للمُيولْ.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (70) طالباً مِنّ كلّيتيّ العلوم والهندسة.

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّون مقياس سترونج ــ كامبل للمُيولْ (The Strong Campbell Interest Inventory) ومقياس الكفاءة الذاتيّة (القدّرة المدركة) للمتطلبات التعليميّة لميادين العلوم والهندسة.

أهم نتائج الدِراسّة: أشارت نتائج الدِراسّة إلى وجود علاقة بينّ الكفاءة الذاتيّة فيّ الهندسة والعلوم والمُيولْ المهنيّة الموافقة لدِراسّة الهندسة والعلوم.

9ـ دِراسّة هنريّ (Henry, 1989) بعنوان: (العلاقة بينّ التَحْصّيل الأكاديميّ والمُيولْ المهنيّة المقاسة "كاختبار لنظريّة هولاند").

Relationship between academic achievement and measured career interest: Examination of Holland's theory.

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى اختبار العلاقة بينّ تطابق الشخص مع البيئة المهنيّة على تَحْصّيله الدراسيّ.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (157) طالباً وطالبة مِنّ المنتسبينّ لبرنامج التربيّة الطبيّة وتتراوح أعمارهم بينّ (20 – 34) سنة.

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّ قائمة اختبار البَحثّ الموجه ذاتيًّا لهولاند (SDS) (Self Directed Search) وفيّ ضوء درجاتهم على المقياس صُنف الطلبة إلى حالات تطابق وحالات عدم تطابق.

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى أنّ حالات التطابق بينّ النمط الشخصيّ والبيئة المهنيّة أعلى تَحْصّيلاً بصفة عامة وفيّ العلوم بصفة خاصة (البيولوجيا والكيمياء والفيزياء والرياضيات) مِنّ حالات عدم التطابق. وبالتاليّ أيدت نظريّة هولاند فيّ افتراضها "أنّ الطلاب الذين لديهم تطابق بينّ بيئتهم المهنيّة وبينّ تخصصهم الدراسيّ، يكونّ تَحْصّيلهم الدراسيّ أعلى مِنّ الطلاب غير المتطابقين".

10ـ دِراسّة أثاناسو (Athanasou, 1994) استراليا بعنوان: (بعض التأثيرات للمُيولْ المهنيّة، تفضيلات الأشخاص، ونوعيّة التعليم على التَحْصّيل الدراسيّ لطلاب المعاهد التقنيّة فيّ استراليا).

Some Effects of Career Interests, Subject Preferences and Quality of Teaching on the Educational Achievement of Australian Technical and Further Education Students.

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى معَرّفة أثر المُيولْ المهنيّة، التفضيلات المهنيّة ونوعيّة التعليم فيّ التَحْصّيل الدراسيّ لِدّى طلبة المعاهد التقنيّة فيّ استراليا.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (1324) طالباً وطالبة يدرسون فيّ (31) كلّيّة تقنيّة.

أدوات الدِراسّة: جُمعت البيانات المتعلقة بمتغيرات الدِراسّة بواسطة استبانة، وصُنفت المهن الّتِيّ

اختارها كلّ طالب وفق التصنيف الاستراليّ للمهن.

أهم نتائج الدِراسّة: تبينّ مِنّ النتائج أنّ 66,3 % مِنّ الطلاب حصلوا على تقدّير ممتاز فيّ الموضوعات الّتِيّ كانوا يفضلونها على غيرها، وأنّ 57 % مِنّ الطلاب كان تَحْصّيلهم الأسوأ فيّ الموضوعات الدراسيّة الّتِيّ لا يفضلونها. ممّا يشير إلى وجود علاقة بينّ تفضيلات الطلبة المهنيّة، ونوعيّة التعليم وتَحْصّيلهم الدراسيّ.

11ــ دِراسّة ميلس وميلس وجيرويلس (Mullis, Mullis & Gerwels, 1998) بعنوان: (ثبات المُيولْ المهنيّة لِدّى طلاب الثانويات).

Stability of Vocational Interests Among High School Students

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى التحقق مِنّ استقرار وثبات المُيولْ المهنيّة بينّ طلبة المرحلة الثانويّة.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (141) طالبة و(130) طالباً، تراوحت أعمارهم ما بينّ (14–15) سنة مِنّ الوسط الأمريكيّ.

أداة الدِراسّة: استخدم البَاحِثّون مقياس سترونج – كامبل للمُيولْ (The Strong Campbell Interest Inventory)

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى عدم ثبات المُيولْ المهنيّة بينّ طلبة المرحلة الثانويّة على جميع البيئات (التقليديّة، الفنيّة، الاجتماعيّة، المغامرة، العقليّة) باستثناء البيئة الواقعيّة. كما وجدت فروق بينّ الذكور والإناث فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة، حَيثُ حصلت الإناث على علامات أعلى فيّ البيئات الاجتماعيّة والفنيّة، بينّما حصل الذكور على علامات أعلى فيّ البيئة الواقعيّة، وأيضاً وجدت فروق بينّ الطلبة تبعاً لمتغير عمل الأب. إذ حصل الطلبة الذين يعمل آباؤهم فيّ مهن غير ماهرة على أعلى العلامات فيّ المهن الّتِيّ تندرج فيّ البيئة الواقعيّة.فيّ حين أحرز الطلبة الذين يعمل آباؤهم فيّ مهن ماهرة علامات أعلى فيّ البيئات الفنيّة والاجتماعيّة والتقليديّة، ومع ازدياد العمر وسعوا مِنّ مُيولْهم المهنيّة، كما يبدو أنّ هؤلاء الطلاب أكثر احتمالاً لأنّ يتم تشجيعهم على البقاء منفتحين، واستكشاف خيارات مهنيّة مختلفة، بينّما أظهر الطلبة الذين يعمل آباؤهم في مهن غير ماهرة استقراراً كبيراً فيّ المحور الواقعيّ.

12ــ دِراسّة هوفر (Hoover, 1998) ولايّة فيرجينا بعنوان: (العوامل الاجتماعيّة المؤثِّرة على مستوى الطموح المهنيّ لِدّى طلاب فيّ سنة التخرج مِنّ المرحلة الثانويّة).

Sociological Factors Affecting Career Aspiration Level of High School Seniors.

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى تحديد العوامل الهامة المؤثِّرة على الطموحات المهنيّة لِدّى طلاب فيّ سنة التخرج مِنّ المرحلة الثانويّة. كما عملت أيضاً على تحليل الفروق فيّ خطط الدِراسّة الجامعيّة، والتغييرات فيّ الطموحات المهنيّة.

عَينَّة البَحثّ: تكونّت العَينَّة مِنّ (577) طالباً وطالبة فيّ سنة التخرج مِنّ المرحلة الثانويّة.

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّ نموذج المجموعة المهنيّة لهارينتتون أوشيا (Harrington-Oshea career cluster form) وتقريرين آخرين.

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى:

- وجود علاقة هامة بينّ الطموحات المهنيّة لِدّى الطلاب فيّ سن التخرج ومتغيرين اثنين هما: مستوى درجة تعليم الوالدين، ومعدل الدرجات.
- كانت الطموحات المهنيّة مرتفعة لكلّ مِنّ الذكور والإناث فيّ سن التخرج.
- كانت المهن الثلاث الأكثر اختياراً مِنّ قبل الإناث هيّ الخدمات الاجتماعيّة، علم الرياضيات، المهن الطبيّة. أما بالنسبة للذكور كان علم الرياضيات الطموح المهنيّ الأكثر شيوعاً لديهم، ثم الإدارة، ويتبعها مباشرة الحقوق.

13ــ دِراسّة إروز وهينليّ وكورتيس (Aros, Henly & Curtis,1998) بعنوان (التنميط الجنسيّ المهنيّ والفروق بينّ الجنسين فيّ علاقات الميل المقاسة للتفضيل المهني).

Occupational Sextype and Sex Differences in Vocational Preference-Measured Interest Relationships.

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة لتحديد فيما إذا كانت العلاقات بينّ التفضيلات المهنيّة والمُيولْ المقاسة متساويّة بالنسبة إلى الجنسين. والتحقق إلى أيّ مدى تتصل أيّ مِنّ فروق الجنس الملاَّحظة فيّ علاقات التفضيل المهنيّ والميل المقاسة بالتنميط المهنيّ.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (6567) مِنّ الذكور و(9917) مِنّ الإناث تتراوح أعمارهم بينّ (18–22) سنة.

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّون:

- متوسط تقدّيرات نمط الجنس المهنيّ لـــ شاينر (Shinar,1975) كمقياس للتنميط المهنيّ.
- مقياس سترونج للمُيولْ، نموذج T-325 (Strong Interest Inventory Form T-325).

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى وجود فروق فيّ التفضيلات المهنيّة بينّ الذكور والإناث. ووجد أنّ علامات العناصر الفعالة المميزة المرتبطة بالجنس متصلة فعليًّاً بالتنميط المهنيّ وبالتاليّ تقدّم هذِّه الدِراسّة دليلاً قويًّاً على أنّ التنميط الجنسيّ للمهن عامل هام فيّ التفضيل المهنيّ.

14ــ دِراسّة مويسر وبيكر وولفا (Mueser, Becker & Wolfe, 2001) بعنوان: (التوظيف المدعوم، التفضيلات المهنيّة، التثبيت الوظيفيّ والرضا المهني).

Supported employment, job preferences, job tenure and satisfaction.

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى التعَرّف على العلاقة بينّ التفضيلات المهنيّة مِنّ جهة والرضا المهنيّ والتثبيت الوظيفيّ مِنّ جهة أخرى، وفقاً لإتباع أو عدم إتباع برنامج تأهيل نفسيّ.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ 204 أشخاص غير موظفين يعانون مِنّ مرض عقليّ شديد.

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّون نموذج التعبير الفرديّ والدعم (IPS) وبرنامج إعادة التأهيل النفسيّ (PSR).

أهم نتائج الدِراسّة: بالنسبة لأولئك المعينين مِنّ (IPS) أظهرت النتائج أنّ الذين حصلوا على أعمال تطابق تفضيلاتهم قبل الوظيفة لنوع ما مِنّ العمل المرغوب فيه سجلوا مستويات رفيعة مِنّ الرضا الوظيفيّ وكان لهم تثبيت عمل أطول مِنّ الذين حصلوا على وظائف لم تناسب تفضيلاتهم. أما المعينون فيّ (PSR) لم تكن تفضيلاتهم المهنيّة ذات علاقة بالتثبيت الوظيفيّ ولا بالرضا وبينّت النتائج أنّ مساعدة الأشخاص فيّ الحصول على عمل يطابق اهتماماتهم المهنيّة مكونّ هام للنجاح فيّ برامج دعم التوظيف.

15ــ دِراسّة أثاناسو وكوكسيّ (Athanasou & Cooksey, 2001) استراليا بعنوان: (التعَرّف على العوامل المؤثِّرة على المُيولْ: دِراسّة استراليّة).

Judgment of Factors Influencing Interest: An Australian Study.

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى معَرّفة العوامل الّتِيّ تؤثِّر على الاختيار المهنيّ والمُيولْ المهنيّة.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (18) طالباً.

أداة الدِراسّة: استخدم البَاحِثّان مقياس تحليلات الارتداد المتعددة.

أهم نتائج الدِراسّة: تبينّ أنّ الأحكام الشخصيّة على المُيولْ تستند إلى الاهتمامات المهنيّة أكثر مِنّ أيّ اهتمامات عرضيّة أخرى. وكذلك تبينّ وجود عوامل اجتماعيّة، واقتصاديّة، وأسريّة تؤثِّر فيّ عمليّة الاختيار المهنيّ. كما أنّ نوع العلاقة مع مدرس المواد كانت مِنّ أهم الأسباب الّتِيّ جعلتهم يختارون نوع دراستهم.

16ــ دِراسّة روجوسكيو وكيم (Rojewski & Kim, 2003) بعنوان: (أنواع الاختيار المهنيّ وسلوك الشباب الملتحقين بالعمل خلال فترة المراهقة).

Career Choice Patterns and Behavior of Work–Bound Youth During Early Adolescence.

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة التحقق مِنّ الأنماط المهنيّة للطموح، ودِراسّة الاستعداد المهنيّ والتجارب المتصلة بالمراهقين الملتحقين بعمل خلال فترة المراهقة.

عَينَّة الدِراسّة: تم التطبيق على عَينَّة وطنيّة ممتدة للأعوام (1988 – 1994 – 1996).

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّان قاعدة بيانات طوليّة وطنيّة (NELS).

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى أنّ تَحْصّيل الطلبة الملتحقين بعمل جزئيّ خلال مرحلة الدِراسّة الأساسيّة أقل مِنّ تَحْصّيل الطلبة غير الملتحقين بأيّ عمل. كما تبينّ أنّ المستوى الاقتصاديّ والمكانة الاجتماعيّة ذات المستوى الأعلى كان لها تأثير على استمراريّة الطموحات الأكاديميّة، بعكس الطلبة ذويّ المكانة الاجتماعيّة الأدنى والمستوى الاقتصاديّ الأقل فقدّ كانت اتجاهات طموحاتهم نحو التعليم المهنيّ.

17ـ دِراسّة تومبسون ودونيّ وموريس وسكوب هت (Thompson, Donnay, Morris & Schaubhut, 2004) بعنوان: (استكشاف الفروق فيّ المُيولْ المهنيّة وفقاً للعمر والجنس).

Exploring Age and Gender Differences in Vocational Interests.

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة إلى الكشف عَنّ مُيولْ الأفراد المهنيّة والتحقق فيما إذا كانت مُيولْهم المهنيّة تتغير بتغير العمر والجنس.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ مجموعات عمريّة مختلفة، تتراوح مِنّ عمر 13– 59.

أداة الدِراسّة: استخدم البَاحِثّون مقياس سترونج للمُيولْ (The Strong Interests Inventory Assessment).

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى:

- وجود اختلافات فيّ الجنس وفئات العمر فيما يتصل بكلّ أنماط المُيولْ المهنيّة، بالإضافة إلى الجنس مِنّ خلال تفاعل فئة العمر.
- حقق الذكور محصلات أعلى فيّ المُيولْ الواقعيّة، العقلية، المغامرة والتقليديّة، بينّما حققت الإناث محصلات أعلى فيّ الميول الفنيّة والاجتماعيّة. وكان الفرق فيما يتصل بالميل الواقعيّ هو الأكبر، والفرق فيّ الميل المغامر هو الأصغر.

18ـ دِراسّة ليونغ وجين هو (Leung & Jin Hou, 2005) الصين بعنوان: (بنيّة المُيولْ المهنيّة عند الطلاب الصينين).

The Structure of Vocational Interests Among Chinese Students.

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة للتعَرّف على بنيّة المُيولْ المهنيّة عند طلاب الثانويّة الصينيين فيّ هونغ كونّغ.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (777) طالباً فيّ المرحلة الثانويّة (456 ذكور و321 إناث) مدرجون فيّ الصف العاشر، والحاديّ عشر، والثانيّ عشر.

أداة الدِراسّة: استخدم البَاحِثّان مقياس البَحثّ الموجه ذاتيَّاً (Self- Directed Search (SDS) النسخة (R) طبعة عام (1994).

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى ما يليّ:

- تم تحديد بنيّة المُيولْ المهنيّة عند الطلاب الصينيين بستة أنماط: (الواقعيّ، العقليّ، الفنيّ، الاجتماعيّ، المغامر، التقليدي).
- وجدت علاقة بينّ المُيولْ الواقعيّة والعقليّة، كما وجدت علاقة بينّ المُيولْ الاجتماعيّة وكلّ من: (الميول الفنيّة، الميول المغامرة، الميول التقليديّة).
- تحتل المُيولْ الاجتماعيّة المكانة الأولى فيّ بنيّة المُيولْ المهنيّة عند الطلاب الصينيين.
- تم تقسيم المُيولْ الستة إلى ثلاث مجموعات انطلاقاً مِنّ أهميّة المُيولْ الاجتماعيّة على الشكلّ التاليّ: (الاجتماعيّة– الفنيّة، الاجتماعيّة– المغامرة، الاجتماعيّة– التقليديّة).

19ـ دِراسّة فيلدمان وويت كومب (Feldman & Whitcomb, 2005) بعنوان: (تأثير أشكال التوجهات المهنيّة للمراهقين على اختيارهم المهني).

The effects of framing vocational choices on young adults sets of career options.

هدف الدِراسّة: هدفت الدِراسّة للتحقق فيما إذا كان المراهقون يعتمدون على قدّراتهم أو اهتماماتهم كأساس لاختياراتهم المهنيّة. كما هدفت للتحقق فيما إذا كان المراهقون فيّ اختياراتهم المهنيّة يتناولون كلّ الخيارات المهنيّة الإيجابيّة ويستبعدون السلبيّة منها. وبالتاليّ يمكننا القول أنّ الهدف الأساسيّ لهذِه الدِراسّة هو معَرّفة العوامل المؤثِّرة على المُيولْ المهنيّة.

عَينَّة الدِراسّة: تكونّت العَينَّة مِنّ (73) طالباً وطالبة.

أدوات الدِراسّة: استخدم البَاحِثّان نشاطات مهنيّة، وترويحيّة، وبرنامج إرشاديّ مهنيّ فيّ اتخاذ القرار، وبعد ذلك تم تطبيق قائمة للمُيولْ المهنيّة، وقائمة فيّ اتخاذ القرار.

أهم نتائج الدِراسّة: توصلت الدِراسّة إلى أنّ الطلبة ذويّ المُيولْ الاجتماعيّة، لديهم خيارات أكبر للاختيار المهنيّ، ممّا لِدّى بقيّة البيئات المهنيّة، كما ظهر أنّ الطلبة الذين تعرضوا لنشاطات ومُيولْ متنوعة كانت لديهم قدّرة أكبر على الخيار المهنيّ.

مكانة الدِراسّة الحاليّة من الدِراسّات السابقة:

مِنّ خلال الإطلاع على نتائج الدِراسّات السابقة، يمكن استخلاص النقاط التاليّة:

- يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة الآنفة الذكر على أهميّة تناول موضوع المُيولْ المهنيّة بصورة عامة، ويتضح ذلك مِنّ خلال اهتمام البَاحِثّين العرب والأجانب بإجراء العديد مِنّ الدِراسّات الميدانيّة فيّ هذّا الموضوع.
- يتشابه البحث الحالي مع عدد من الدراسات السابقة في تناوله بالدراسة العلاقة بين الميول المهنية وعدد مِنّ المتغيرات مثّل (التَحْصّيل والتخصص الدراسيين، مستوى تعليم الأب ــ الأم).
- يتشابه البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في تناوله بالدراسة طلبة المرحلة الثانوية.

بينما يتميز البحث الحالي عن تلك الدراسات السابقة التي تم عرضها بمايلي:

- قلة الدِراسّات العربيّة والأجنبيّة، وندرة الدراسات المحليّة الّتِيّ تناولت الفروق فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة فيّ ظل محددات ومتغيرات أخرى مثّل: (عمل الأب ــ الأم، الدخل الشهريّ للأسرة).
- قلة الدِراسّات العربيّة والأجنبيّة، وندرة الدراسات المحليّة الّتِيّ تناولت العلاقة بينّ المُيولْ المهنيّة ومستوى الطموح بشكلّ عام.
- أجريّ البَحثّ الحاليّ على عَينَّة مِنّ طلبة المرحلة الثانويّة (الثانيّ الثانوي) بفروعه التاليّة: (العلميّ، الأدبيّ، التجاريّ، الصناعيّ، النسوي).
- استخدام مقاييس مختلفة عَنّ المقاييس والاختبارات الّتِيّ استخدمت فيّ الدِراسّات السابقة، هذّه المقاييس مِنّ إعداد البَاحِثّة.
- هذّه الدِراسّة هيّ الدِراسّة الأولى فيّ الجمهوريّة العربيّة السوريّة (فيّ حدود علم البَاحِثّة) الّتِيّ تناولت العلاقة بينّ المُيولْ المهنيّة وكلّ مِنّ التَحْصّيل الدراسيّ ومستوى الطموح.

الفصل الثالث

الْمُيول المِهَنِيَّة

- تمهيد.
- تعاريف الْمُيول.
- التمييز بينّ الْمُيول والتفضيلات.
- مميّزات وخصائص الْمُيول.
- العوامّل المؤثِّرة فيّ نشأة الْمُيول وتكونَّها.
- طرائق الكشف عن الْمُيول وقياسها.
- قياس الْمُيول.
- أنواع الْمُيول المِهَنِيَّة.
- العوامّل المحدّدة للأنماط المِهَنِيَّة.
- الاختيار المِهَنيّ.
- نظريات الاختيار المِهَنيّ.
- العوامّل المؤثِّرة فيّ الاختيار المِهَنيّ والدراسيّ.
- التصنيف والتوصيف المِهَنيّ.

ـ تمهيد:

تُعتَبَر الْمُيول المِهَنِيَّة أحد العوامّل الهامّة فيّ اتّخَاذ قرار الدخول إلى مهنة معَينَّة، كما يعتبر التعرفّ على هذه الْمُيول أحد الجوانب الأساسيَّة التيّ تساعدّ الفرد على التوجه نحو مجال مِهَنيّ معين، (خضر والشناويّ، 1993، 284).

فالفرد الذيّ يلتحق بعمل ما يميلّ إليّه ويكون راضياً عنَّه، فإنّه يكون قد حقّق شرطاً ضرورياً من شروط النجاح فيّ العمل لكنَّه غيرُ كافٍ لأن هنَّاك أمور أخرى يجب توافرها تتلخص بقدرات وسمات الفرد الشخصيَّة، لذلك فإنّ اختيار المهنة فيّ ضوء الميلّ وحده ليس كافياً لنجاح الفرد، (الإمام وآخرون، 1991، 342).

حيثُّ يرجع الاهتمام بالْمُيول إلى ما لاحظه المربون من أنّ أكثَّر التلاميذ تحمساً لدراستهم هم أولئّك الأكثَّر ميلّاً وتوجهاً للدِراسّة، وهذا ما نلاحظه أيضاً من أنّ بعض الطلبة يبرزون فيّ التحصيل فيّ مادة دون أخرى، ممّا يعكس وراء ذلك ميلاً لهذه المادة وإنّ كانّ يرافق هذا الميلّ قدرة عقليَّة، كما نلاحظ أيضاً أنّ أكثَّر العمال رضاً وإنجازاً فيّ عملهم، هم الذين يلتحقون بمهن تتفق مع ميولهم، ونراهّم يرتبطون برفاق عملهم برابطة قويَّة نتيجة ميلّهم لهذه المهنة، (أبو شعيرة، 2008، 78-79).

فالْمُيول تعدّ العامل الأوّل والمهمّ فيما يتعلق باختيار نوع الدِراسّة والمهنة المناسبة للفرد. وقدّ توصل كوب، وتوسينج، وروز (Kopp, Tussing, Rose) إلى وجود علاقة بينّ الْمُيول والدِراسّة، وأن هذه العلاقة تكون أكبر عند الأذكياء، وعند الأفراد الأكبر سناً، (الزعبيّ، 2007، 127-128).

كما أنّ الْمُيول تشكل سمة هامّة من سمات الشخصيَّة التيّ اهتمت بها الدراسات النفسيَّة، لأنَّها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإقبال على نواحيّ النشاط فيّ المجالات المختلفة كما أنَّها تساهمّ مع غيرها من سمات الشخصيَّة الأخرى مثل الاتجاهات والدوافع والقيم فيّ التكيف التربويّ والمِهَنيّ، وتشكل الْمُيول أيضاً أحد عناصر الاستعداد، إذّ يُلاحظ انجذاب الناس إلى المواضيع التيّ يكونون مستعدين لعملها، وابتعادهم عن تلك التيّ لا يكوقون مستعدين لها، بمعنى أنّ الْمُيول تحدّد ما يفعله الفرد أكثَّر من أنّ تحدّد الكيفيَّة التيّ يتم بها العمل، (أبو شعيرة، 2008، 79-80)، وهذا ما تظهره وجهة نظر جون هولاند التيّ عمل على نشرها على نطاق واسع، من حيثُّ أنّ الْمُيول ما هيّ إلا تعبير عن الشخصيَّة، (Larson & Borgen, 2002, 91).

توجد أدلة كثيرة تثبت أن العمالَ الناجحين فيّ مهنٍ معَينَّة ــ وعلى الأخص المهنّ الفنيَّة ــ يظهرون ميولاً متشابهة، وأنّ هذه الْمُيول تميّز بينّهم وبينّ العمال الناجحين فيّ المهن الأخرى، وقدّ

أوحى ذلك إلى بعض علماء النفس بقياس ميول مجموعات مهنيَّة مختلفة، من أجلّ الوصول إلى مقاييس يمكنّ استخدامها فيّ تقدير صلاحيَّة الفرد لمهنة معَينَّة. وإنّ الفرض الأساسيّ الذيّ يعتمد عليه قياس الْمُيول المِهَنِيَّة قد عبر عنَّه سترونج "Strong" فيما يلي: «من المفروض أنَّه إذّا أحبّ فردٌ أن يعمل الأشياء التيّ يحبّها الأفراد الناجحون فيّ مهنة معَينَّة، وإذّا كره أن يقوم بالأشياء التيّ يكره هؤلاّء الأفراد ذاتهم القيام بها، فإنَّه سيشعر بارتياح فيّ هذا المجال المِهَنيّ أكثَّر من أيّ مجال آخر لأنَّه سيكون مشغولاً أساسّاً بالعمل الذيّ يحبه»، (نجاتيّ، 1964، 384)، وقد تبينّ أنّ الأفراد الذين يتخذون قرارات مهنيَّة أفضل يكونوا أكثَّر رضاً عن أعمالهم ومهنَّهم ويصعب عليهم أنّ يتركوا أعمالهم ومؤسساتهم، (Johnson & Stokes, 2002, 328)، ولا غرابة أنّ نجدّ أنّ هؤلاء الأفراد سيكونون أكثَّر سعادةً وأكثَّر اندفاعاً وقناعةً والتزامّاً حين تتطابق قيمهمّ مع قيم العمل التيّ جرى التأكيد عليها فيّ المؤسسة أو الفئة المِهَنِيَّة التيّ ينتمون إِليّها، (Berings, et.al, 2004, 350).

وتُعدّ قدرة الفرد على أداء العمل الذيّ يعمله عاملاً لا يمكنّ تجاوزه لبلوغه أهدافه المِهَنِيَّة، كما يعدّ الإفراط فيّ ميلّ الفرد تجاه مهنةٍ ما عاملاً هامّاً فيّ النجاح. لذا علينا أن نقوم بتعليم الناشئة انتقاء أنشطة معَينَّة يميلّون إِليّها، كي يتمكنّ معظمهمّ فيّ نّهايَّة المرحلة الثانويَّة من تصنيف ميولهم فيّ نماذج معَينَّة تُعدّ على جانب كبير من الأهمّيَّة فيّ التنبؤ برضاهمّ المِهَنيّ، وعلى الرغم من أنّ هذه الْمُيول قد تكون ذات قيمة بسيطة فيّ التنبؤ بالنجاح المِهَنيّ إلا أنّ التلميذ فيّ المرحلة الثانويَّة يستطيع أنّ يدرس الْمُيول مع الموجه التربويّ أو المرشد النفسيّ كعامل مساعدّ على تحديد المهن التيّ يتوقع أنّ يشعر أو لا يشعر فيها بالرضا المِهَنيّ، (الإمام وآخرون، 1991، 343).

قدّ يؤديّ اكتشاف العلاقة بينّ الْمُيول والمهن إلى حثّ التلميذ على دراسته لنفسه وللمهن التيّ يميلّ إِليّها. ورغم أنَّه من المهمّ أن نساعدّ التلميذ على معرفّة المهن المتنوعة، واتّخَاذ قرارات معقولة، فإنَّه ينبغيّ ألا تحجب هذه الأنشطة أهمّيَّة مساعدة التلميذ على فهم نفسه بطريقة أفضلّ، (أولسن، 1964، 202)، لذا يستخدم المرشد النفسيّ أو الموجه التربويّ اختبارات الْمُيول لمساعدة التلاميذ على تصنيف ميولِهم، كما تساعدّ هذه الاختبارات التلاميذ على كشف أنواع النشاطّ والمهنّ التيّ يميلّون إِليّها، (الإمام وآخرون، 1991، 343–344).

لذّا فإنّ أهمّ عمل للمرشد النفسيّ هو مساعدة الناشئين فيّ الحصول على المعلومات اللازمة عن المهن ومميّزاتها وما تتطلبّه كل مهنة من استعدادات وقدرات وميول ليتمكنّوا من اختيار المهنة التيّ تتناسب معهم، ويشعروا بالسعادة فيّ ممّارستها، (ربيع، 2005، 175).

وهكذا نجد كيف أنّ الْمُيول تؤثِّر على الاختيار المِهَنيّ، وكيف أنّ توافق الميلّ مع العمل الذيّ

يؤديه الفرد يؤديّ إلى تحقيق المزيد من النجاح، وبلوغ السعادة، وهنا تبرز أهمّيَّة مساعدة الطلاب، وإرشادهم فيّ الاختيار الموافق لميولهم بما يضمنّ لهم النجاح مستقبلاً.

ــ تعاريف الْمُيول:

تعدّدت آراء علماء النفس حول مفهوم الْمُيول ومحدّداتها وخصائصّها وتفسير نشأتّها وتطورّها لدى الفرد، ومن ثم تعدّدت تعريفاتها ومنّها:

التعريف الذيّ ورد فيّ **قاموس دريفر "Drever" لعلم النفس ومفاده:** "أنّ الميلّ شعور يصاحب انتباه الفرد واهتمامه بموضوع ما، وهو فيّ جوهره اتجاه نفسيّ موجب يتميّز بتركيز الانتباه فيّ موضوع معين، أو فيّ ميدان خاص"، (الخطيب، 2000، 25)، فالميلّ من الناحيَّة التكوينيَّة عامل من عوامّل تكوين الفرد، قد يكون فطرياً وقد يكون مكتسبّاً ويدفع الفرد إلى الانتباه لأمور معَينَّة. أمّا من الناحيَّة الوظيفيَّة فهو ضرب من الخبرة العاطفيَّة تستحوذ على اهتمامّ الفرد، وترتبطّ بانتباهه لموضوع معين أو قيامه بعمل ما، (بحوث ودراسات فيّ الاتجاهات والْمُيول النفسيَّة، 1984، 9).

أمّا "**قاموس وبستر "Webester" اللغوي**" فيعرفّه على أنَّه: "استعداد لدى الفرد يدعو إلى الانتباه إلى أشياء معَينَّة تستثير وجدانَّه" ويتضمنّ هذا التعريف ثلاث نواحٍ: 1- انتباه، 2- أشياء معَينَّة، 3- الاستثارة الوجدانيَّة، (جلال، 2001، 225)

فيّ حين يتفق كل من **بيرديّ "Berdie"، وكول "Cole"، وهانسون "Hanson"** على أنّ الْمُيول تعنيّ ببساطة "فئات أو مجموعات من الأشياء، أو الأشخاص التيّ يتقبلها أو يرفضها الفرد، وتقوده إلى نماذج أو أنماط متسقة من السلوك"، (روبى، 1997، 70).

يعرفّ **جيلفورد "Guilford"** الميلّ بأنَّه: "نزعة سلوكيَّة عامة لدى الفرد للانجذاب نحو نوع معين من الأنشطة" وانجذاب الفرد نحو شيء معين يعنيّ أن الفرد يهتم به أو يهدف إلى الحصول عليه، لأنّ له قيمة حقيقيَّة بالنسبّة له"، (الأفغانيّ، 1991، 36).

يعرفّ **ولسون "Wilson"** الميلّ بأنَّه: "شعور داخليّ يجذب انتباه واهتمام المتعلم بموضوع معين حيثُ يشعر بقدر من الارتياح عند ممّارسته له".

أمّا **فراير "Fryer"** فيرى أنّ الْمُيول هي: "ردود فعل إيجابيَّة نحو أشياء معَينَّة، فالفرد يميلّ إلى الأشياء التيّ تجلب له السرور والمتعة، ولا يميلّ إلى الأشياء التيّ يكرهها"، (عطويّ، 1988، 2).

يُشير **جون ديول "John Deol"** إلى أنّ الميلّ الحقيقيّ يعنيّ ببساطة "أنّ الشخص قد حقّق ذاته، أو وجد نفسه فيّ قيامه بعمل معين".

أمّا **جيرسلد وتاسش** "**Jersld & Tassh**" فأشارا إلى أنّ الميلّ "يتضمنّ نوعاً من النشاط، يثير شعوراً سَّاراً عند الشخص"، (عبيدات، 1988، 108).

يتفق **تومكتر** "**Tomekter**" مع كل من جيرسلد وتاسش فيّ أنّ الميلّ هو "انفعال السعادة الذيّ يؤديّ إلى القيام بنشاط بنَّاء"، (العزة، 2007، 322).

بينّ كل من **جرين هاوس، كالانان، وجود شوك** "**Greenhaus, Callanan & Godshalk**": أنّ الْمُيول تشير إلى "الرغبات والمكروهات المتصلة بنشاطات أو أهداف محدّدة. فهيّ لذلك تعبير عن ما يرغب الشخص القيام به".

أمّا **سميث** "**Smith**" فقد استنتج أن الْمُيول "ممكنّ أنّ تكون متصلة بإشباع أو إرضاء الحاجات. وقد فسَّر ذلك بإقرار أنّ الْمُيول تتماشى مع دافع ديناميكيّ للبحثّ عن هدف أو عمل سيؤديّ إلى إشباع حاجة ما، أو القيام بشيء ما حيال هذا الهدف أو النشاط"، (Momberg, 2004, 41).

فيّ حين يُعرفّ **سترونج** "**Strong**" الميلّ المِهَنيّ: "فيّ ضوء مشاعر التقبل وعدم التقبل للأنشطة المختلفة، ويرى أنّ كلّ شخص يشارك فيّ آلاف الأنشطة التيّ يفضّلها ويتعلق بأيّ منَّها وفقاً لدرجّة تقبله أو عدم تقبله لها". وهو ما يشبه ظاهرة الانتحاء، فالفرد يتجه نحو ما يحب من الأنشطة ويبتعدّ عما يكرهه منّها، (الخطيب، 2000، 25-26).

يتفق **كودر** "**Kuder**" **مع سترونج** "**Strong**" فيّ هذا المعنى للميول المِهَنِيَّة، فهو يرى "أنّ الْمُيول تبدو واضحة فيّ عمليَّة التفضيل التيّ يقوم بها الفرد لبعض الأنشطة"، (Mount, et.al, 2005, 449)، هذا على صعيد الدراسات الأجنبيَّة، أمّا على نطاق الدراسات العربيَّة فيمكنّ أنّ نذكرّ التعاريف التاليَّة:

يُعرفّ "**فؤاد البهيّ السيد**" الميلّ على أنَّه: "شعور يصاحب انتباه الفرد واهتمامه بموضوع ما، وهو فيّ جوهره اتجاه نفسيّ يتميّز بتركيز الانتباه فيّ موضوع معين أو فيّ ميدان خاص". فالانتباه بهذا المعنى أهمّ عنصر من عناصر الميلّ، وغالباً ما ينتبه الفرد إلى ما يميلّ إليّه، (عيد، 2006، 12).

أمّا "**أحمد زكيّ صالح**" فيعرفّ الميلّ على أنَّه: "المجموع الكليّ لمجموعة استجابات القبول التيّ تتعلق بمهنة ما"، (يوسف، 1992، 272).

يُعرفّه "**وليم الخولي**" بأنَّه: "الاهتمام مع الرغبة أو الشوق والمتعة وإثارة الانتباه، والاهتمام هو العنصر الوجدانيّ فيّ الانتباه".

أمّا "**سعدّ جلال**" فنظر إلى أن الْمُيول عبارة عن "دوافع تدفع نحو تحقيق أهداف معَينَّة"، (العزة، 2007، 322).

يُعرفّ "**فرج طه**" الميلّ بأنَّه: "عبارة عن اتجاه نفسيّ إيجابيّ مُحب نحو موضوع معين قد يكون شخصاً أو مادة دراسيَّة أو فكرة أو مهنة......الخ".

وتعرفّه "**انتصار يونس**" بأنَّه: "اتجاه نفسيّ يتميّز بتركيز الانتباه والاهتمام حول موضوع معين، وعليه فهو يتنوع بتنوع الموضوعات فهنَّاك الْمُيول الأدبيَّة والمِهَنِيَّة والعلميَّة....الخ"، (عيد، 2006، 13).

أمّا "**جابر عبد الحميد جابر**" فيعرفّ الميلّ بأنَّه: "دافع يحدّد استجابة الفرد بطريقة انتقائيَّة، وتعكس القوة النسبيَّة للشحنات الموجبة للأشياء والأنشطة على اختلافها وتعدّدها فيّ عالم الفرد السيكولوجي"، (ملحم، 2006، 136).

إنّ الميلّ فيّ جميع التعاريف السابقة، لا يخرج عن كونَّه حباً للشيء، والرغبة والاهتمام به، والميلّ يعتمد على الناحيَّة الانفعاليَّة أكثَّر من اعتماده على الناحيَّة العقليَّة، فعندما يكون لدى الإنسان ميلّ نحو شيء ما، فإنَّه يريد أن يشبع حاجته منَّه، فلو أنّ شخصاً عنده ميلّ نحو القراءة، فإنَّه يُقبل على هذه القراءة بنَّهم، ويشعر أنَّه يشبع حاجته من هذه القراءة.

ـ التمييز بينّ الْمُيول والتفضيلات:

يرى بعض الباحثين أنَّه لابد من التمييز بينّ الْمُيول"Interests" والتفضيلات "Preferences"، ومنَّهم جيزلز "Getzels" الذيّ يقول: "إنّ الطفل الذيّ تتاحّ له فرصة لاختيار المقرارات الدراسيَّة فيّ المدرسة، لابدّ وأنّ يختار أحدّ هذه المقررّات دون غيرها، رغم أنَّه قد لا يكون لديه ميلّ لأحدها، فعمليَّة الاختيار هذه تسمى تفضيلاً لأنّ فرص الاختيار كانّت محدودة، وبذلك فإنّ التفضيل يعنيّ اختيار بديل من بينّ عدّة بدائل محدّدة، بينّما الميلّ يتضمنّ البحثّ عن موضوعات وأنشطة معَينَّة. وعلى ذلك فإنّ الذيّ يفرق بينّ الميلّ والتفضيل هو عدّد البدائل التيّ يختار الفرد من بينّها، فإذّا كانّت البدائل أو الفرص المتاحة للاختيار محدودة فإن هذا يُعتبر تفضيلاً، أمّا إذّا كانّت أمامّه فرص عديدّة للاختيار من بينّها فإنَّه يكون بذلك معبراً عن ميلّ، (الخطيب، 2000، 29)

أمّا فروم (Vroom, 1964) فإنَّه يرى أنّ التفضيل المِهَنيّ هو الإجابة التيّ يحصل عليها المرشد من الطالب عن سؤال ما هيّ المهنة التيّ تود أنّ تدخل إِليّها وتسير فيها؟ وبذلك فإنّ التفضيل المِهَنيّ يختلف عن انتقاء المهنة، حيثُ أنّ انتقاء المهنة جانب سلوكيّ كليّ (أوسع من مجرد التعبير اللفظي)، وهو يعكس تصرف الفرد وقبوله للنتيجة، (خضر والشناويّ، 1993، 287).

ـ مميّزات وخصائص الْمُيول:

للميول خصائص كثيرة نذكر منّها ما يلي:

1. الْمُيول مكتسبة:

إنَّ الْمُيول هيّ نتاجّ للخبرات التيّ مرَّ بها الفرد داخل المدرسّة أو خارجها، وهيّ تُكتسب من خلال التعلم وممّارسّة الخبرة، فسواء أكانّ الميلّ متصلاً بمادّة دراسيَّة أو بنشاط أو بعمل ما، فإنّ الفرد يحب أنّ يمارس نوع النشاط ويتمرن عليه تمريناً كافياً قبل أنّ يحكم على نفسه بأنَّه يميلّ أو لا يميلّ إليّه، وقد أشار ثورندايك إلى أنّ الإنسّان يمكنّ تعليمّه ميولاً جديدة، وأن الْمُيول تتبع فيّ نموها وتطورها قوانين التعلم كّما تفسّرها نظرياتّه، وإنّ كانّ نموّها يأتيّ مبكراً بحيثُّ يصبح من الصعب تغييرها وتعديلها. ونظراً لكون الميلّ أمراً متعلماً، فإنَّه قابل لأن يتعدل وأنّ يتغير وأنّ يزول، ولذلك يرى كثير من المربينّ أنّ أحد الأهداف التربويَّة هيّ تنميَّة ميول التلاميذ وغرسّ المفيد منّها فيّ نفوسهم، لتساعدّهم على تحقيق أهدافهم المنشودة فيّ إطار فلسفة تربويَّة متكاملة، (أبو شعيرة، 2008، 83-84)، ولكن كون الميلّ مكتسباً لا يعنيّ أنَّه منفصل عن العوامّل الوراثيَّة، وإنمّا يتأثّر أيضاً بالعوامّل الوراثيَّة، إلى جانب العوامّل الاجتماعيَّة، (الإمام وآخرون، 1991، 342)، وهذا يعنيّ أن هنّاك من الْمُيول ما هيّ فطريَّة تولد مع الطفل كميلّه إلى الحركة واللعب، (العزة، 2007، 326).

2- السن:

تختلف الْمُيول حسب السن فيمكنّ القول أن ميول الأطفال تختلف عن ميول الكبار وهذا ما أكدته دِراسّة ادواردز وآخرين، (Edwards, et.al, 1974)، التيّ اشتملت على خمس فئات عمريَّة (أطفال، طلاب مرحلة ثانويَّة، طلاب جامعة، راشدين عاملين، راشدات عاملات) من أنّ التفضيل المِهَنيّ يختلف باختلاف الأعمار، (موسى، 1987، 93). وكذلك دِراسّة ريج وبوديّ (Reigi & Bodi, 1990)، التيّ طُبقت على طلبة المرحلة الدنيا والعليا والجامعيَّة وقد أشارت الدِراسّة إلى وجود فروق فيّ الاختيار المِهَنيّ من مرحلة عمريَّة إلى أخرى، وهذه الفروق تُعزى إلى اختلاف فيّ الْمُيول المِهَنِيَّة، (نزال، 2005، 17)، وبالتاليّ يمكنّ القول أنّ التغير الذيّ يطّرأ على الْمُيول نتيجة السن موجود، فقد وجد بالأبحاث أنّ الْمُيول المِهَنِيَّة تظهر فيّ سن 13 وتتبلور فيّ سن 15 وتثبت نوعاً ما فيّ سن 18، (الإمام وآخرون، 1991، 346)، وتميلّ إلى الاستقرار والثبات بعدّ سن الخامسة والعشرين، ولكن ليس معنى ذلك أن هذه الْمُيول لا تتغير بعدّ هذا السن وإنما تغيرها بعدّ ذلك يكون بطيئاً، (العزة، 2007 ،327).

3- الْمُيول متغيرة:

تتغيّر الْمُيول عند الفرد نتيجة لعوامّل مختلفة كالعوامّل الاجتماعيَّة، والثقافيَّة، والسياسيَّة، والدينيَّة، والاقتصاديَّة... الخ، (المرجع السابق، 326)، فعندما تسأل طفلاً فيّ مرحلة عمريَّة مبكرة عن الوظيفة التيّ يُحب الالتحاق بها عندما يكبر فإنَّه سيجيب تبعاً لما يعتقد أنَّه من ضمنّ اهتمامات أسرته، وعندما يكبر تدريجياً فإنّ المعلومات المعرفّيَّة لديه تكون قد ازدادت وبالتاليّ قد يتغير ميلّه أو طموحه تبعاً للنشاطات التيّ مرّ بها فيّ المدرسة وفيّ المجتمع، فهيكل الْمُيول يتأثّر بمفهوم الكفاءة الذاتيَّة، فالأطفال الصغار يرون فيّ البدايَّة أن مستوى كفاءتهم عاليَّة نسبياً وغير متمايزة، وعندما يكبرون وبشكل تدريجيّ يبدأ تمايز مستوى الكفاءة وبطريقة أكثَّر تجرداً، إلى أنّ يتم فهم تصورات الكفاءة والتنافس الاجتماعيّ بشكل أفضل، (نزال، 2005، 8-9)، وتبينّ دراسات موسين وزملائه "Mussen, et.al" أنَّ الفرد يبدأ عادة بالتفكير الجديّ بالأهداف المِهَنِيَّة عندما يودع مرحلة المراهقة، ففيّ الطفولة يميلّ الفرد إلى تفضيل المهنة التيّ تبدو مثيرة له، ولا يعلق أهمّيَّة على المركز الاجتماعيّ المتعلق بها، وكلمّا تقدم به العمر مال إلى تفضيل المهنّ التيّ لها امتيازات واضحة فيّ عالم الكبار، كانّ يصبح محامياً أو طبيباً أو عالماً مشهوراً، وعندما يقترب من مرحلة الشباب يقرر اختيار مهنة تمثّل نوعاً من الانسجام بينّ ميوله وقدراته وهنا يمكنّ القول: بأنّ ميول الفرد أصبحت أكثَّر ثباتاً واستقراراً، (أبو شعيرة، 2008، 85).

4- الجنس:

تتأثّر الفروق بينّ أنماط ميول المراهقين باختلاف التوقعات الثقافيَّة لدور كل من البنين والبنات. فالْمُيول الجنسيَّة الغيريَّة الاجتماعيَّة لدى البنات تظهر فيّ عمر مبكر نسبياً، وكذلك فإنّ ميول البنين نحو الألعاب الرياضيَّة لا تبدأ فيّ التضاؤل قبل المراهقة المتوسطة، ويعكس اهتمام البنات الكبير بأمور الجاذبيَّة الشخصيَّة، واهتمام الأولاد بالمسائل الماليَّة والمِهَنِيَّة اختلافاً فيّ الضغوط الاجتماعيَّة بالنسبّة للجنسين، وإذّا كانّت الأنشطة والأدوار التقليديَّة للجنسين قد تتداخل قبل المراهقة، فإنَّها خلال المراهقة تتحدّد وتتبلور بدرجة أكبر، (بحوث ودراسات فيّ الاتجاهات والْمُيول النفسيَّة، 1984، 13)، وقد بينّت بعض الدراسات أنّ ميول الإناث أكثَّر تجانساً وتبلوراً من ميول الذكور. وأنّ الرجال بصفة عامة يميلّون إلى النشاط الجسميّ فيّ العمل الميكانّيكيّ والأمور العلميَّة والسياسيَّة وأعمال البيع والشراء. والنساء يتميّزن أكثَّر بصفة عامة فيّ النشاط الفنيّ والموسيقيّ والأدبيّ والاجتماعيّ والأعمال الكتابيَّة والتدريس، (العزة، 2007، 325-326)، وهذا ما أشارت إليّه دِراسّة كل من فاروق عبد الفتاح ومحمد دسوقيّ (1981) ودِراسّة جريج ودوبسون (Gregg & Dobson, 1980)، ودِراسّة هيويت وجوبتا (Hewitt & Gupta, 1975)، من أن الْمُيول والتفضيل المِهَنيّ

يختلف باختلاف الجنس. وكذلك دِراسّة نيلسين (Nelissen, 1972)، والتيّ وجد من خلالها أنّ البنين يفضلون المهن الصناعيَّة والمهاريَّة والتجاريَّة، بينّما البنات يُفضلن المهنّ التجاريَّة والتدريس والتمريض والفن، وكانّت الدوافع الظاهريَّة لاختيار كلاّ الجنسين هيّ طبيعة العمل نفسه وما يحقّقه من اتصالات اجتماعيَّة وظروف العمل بدلاً من العائد الماديّ، (موسى، 1987، 91-94)، وكذلك الدِراسّة التيّ أجراها كلّ من مورجان، إسحق، وسانسون (Morgan, Isaac & Sansone, 2001)، التيّ توصلوا فيها إلى أنّ الاختيار المِهَنيّ لدى الإناث يتركز حول الموضوعات المتعلقة بالتربيَّة والخدمات الاجتماعيَّة، بينّما كانّت اهتمامات الذكور متركزة حول الرياضيات والعلوم، (الضامن، 2005، 210).

5- البيئة الطبيعيَّة والاجتماعيَّة:

تتأثّر الْمُيول باختلاف البيئة الطبيعيَّة والاجتماعيَّة التيّ يعيشها فيها الفرد، وبناءً على ذلك فإنّ أبناء المناطق الساحليَّة يعشقون البحر فيميلّون إلى السباحةّ، وأبناء المدن يميلّون أكثّر ما يميلّون إلى العمل بالتجارة والصناعة، وأبناء الباديَّة يميلّون إلى التجوّال والترّحال والعيش فيّ الهواء الطلق، مع العلم أنّ ذلك لا يمكنّ تعميمه على كل فرد فيّ البيئة الواحدة، فهنّاك فروق بينّ الناس ممّا يجعل ميول الكثير منّهم متفاوتة ومختلفة على الرغم من أنَّهم يعيشون فيّ بيئة واحدة. إلا أنَّه بشكل عام يمكنّ القول أنّ أبناء البيئة الواحدة يجمعهم طابع مشترك من الْمُيول وإنّ اختلفوا فيّ بعضها، (العزة، 2007، 326).

6- صبغة الْمُيول صبغة انفعاليَّة أكثّر منّها عقليَّة:

إذّ أنّ للميول مكوناتها العقليَّة والمعرفّيَّة تَمامّاً كالاتجاهات، إلا أنّ الْمُيول تمتّد بجذورها عميقاً فيّ عالم الوجدان لدرجة يصّح معها القول: إن العنصر الوجدانيّ فيّ الميلّ أقوى وأكثّر رسوخاً منَّه فيّ الاتجاه.

7- يُعدّ الميلّ، تَمامّاً كالقدرة:

إذّ أنَّه شرطاً ضرورياً للإنجاز الناجح، ويتضافر معها فيّ توفير مستلزمات هذا الإنجاز. ولعل توافر الميلّ والقدرة معاً هو ممّا يتيح الوصول بالفرد إلى أعلى درجة فيّ الأداء ويسمح باستثمار طاقاته على النحو الأمثل. وممّا تجدر الإشارة إليّه فيّ هذا السياق أن أيّاً من المتغيرين: الميلّ والقدرة يستحيل أن يحلّ محلّ الآخر أو يكون بديلاً عنَّه، كما أنّ الارتباط بينّهما ليس قوياً وواضحاً دائماً، (مخائيل، 1997، 533)، فقد يكون الفرد ميالاً للقيام بعمل مّا، ولكنَّه غير قادر على إنجازه. وقد يكون قادراً على إنجاز عمل ما، ولكنَّه لا يميلّ إليّه، (عبيدات، 1988، 110).

وفيّ ضوء هذا، يمكنّ أنّ نُدرك بِأنَّ الْمُيول لا تعتمد فقط على الفرد واستعداداته وقدراته ونموه، بل تعتمد أيضاً على الظروف المحيطة بالفرد والبيئة التيّ تؤثِّر فيه. ولعل هذا يدعونا إلى النظر إلى الْمُيول، لا باعتبارها ثابتة، بل يلزم دراستها فيّ ضوء المرحلة العمريَّة التيّ يمر بها الفرد، وفيّ ضوء الظروف البيئيَّة التيّ يعيش فيها. كما يعنيّ أنّ هنَّاك إمكانيَّة لتغيير ميول الأفراد، من خلال توفير الظروف والمؤثِّرات التيّ تسمح بهذا التغيير.

ـ العوامّل المؤثِّرة فيّ نشأة الْمُيول وتكونـّها:

السؤال الذيّ يُطرح هنا حول نشأة الْمُيول مهمّ جداً، فلماذّا تختلف ميول الأفراد ؟ وهل هيّ نتائج لعوامّل وراثيَّة ؟ أمّ أنَّها نتاج البيئة الماديَّة والاجتماعيَّة التيّ ينمو فيها الفرد ؟.

1. دور الوراثة:

تلعب الوراثة دوراً أكيداً فيّ تحديد ميول الأفراد داخل الأسرة الواحدة، حيثُّ تبينّ من خلال الدراسات بأن التوائم المتماثلة يتشابهون فيّ ميولهم وقدراتهم، (العزة، 2007، 324)، فقد وجد كارتر "Carter, 1932" تشابهاً فيّ الْمُيول المِهَنِيَّة بينّ أفراد العائلة الواحدة، وكانّ التشابه فيّ تلك الْمُيول بينّ التوائم المتشابهة أكثَّر منَّه فيما بينّ التوائم غير المتشابهة، وارتبطت فيّ الوقت نفسه ميول التوائم غير المتشابهة ارتباطاً إيجابياً، وتوصل إلى نتيجة أنّ الوراثة أكثَّر أهمّيَّة من البيئة فيّ تحديد الْمُيول، ولكنَّه كانّ واضحاً أنّ للبيئة هيّ الأخرى أثّر فيّ ذلك، وهذا لأنّ الأطفال الذين يعيشون فيّ العائلة نفسها يتعرضون لفرص متشابهة لاكتساب الْمُيول، بعيداً تَماّماً عن نزعاتهم الوراثيَّة، (إيفانز، 1972، 131-132).

2. دور البيئة:

يرى أصحاب هذا الاتجاه بأنَّه يجب دِراسّة ميول الأفراد بحسب مراحلهم العمريَّة وأوضاعهم البيئيَّة التيّ يعيشونَّها، (العزة، 2007، 324)، ويُقَّسم دور البيئة لعدة أقسام:

- **دور البيئة العائليَّة:** فقد تبينّ من خلال النتائج التيّ توصل إِليّها بيرديّ (Berdie, 1943) أنّ مستوى الدخل ومهنة الآباء يتحكمان إلى درجة ما فيّ ميول الأبناء فقد سادت الْمُيول التطبيقيَّة بينّ جماعات الدخل المنخفض، فيّ حين أنّ الْمُيول التجاريَّة لازمّت فيّ حالات كثيرة ذويّ الدخل العاليّ، (إيفانز، 1972، 132)، فالأفراد من ذويّ البيئات المتدنيَّة اجتماعياً واقتصادياً قد يأخذون إشارات حول فرصهم فيّ الالتحاق بالمهن، أمّا الأفراد من ذويّ الدخل المرتفع فيتعرضون لنشاطات ومهن كثيرة، وبشكل عاديّ تتولد لديهم فرص أكثَّر ترتبط بما

لديهم من ميول، (نزال، 2005، 8)، وليست مهن الآباء وحدها تلعب دوراً، ولكن ميولهم وهواياتهم أيضاً، فقد وجد لوفيل وهوايت (Lofill & Hwhite, 1958) أنّ الطلاب الذين اختاروا دِراسّة العلوم كانّ هنَّاك احتمال أكبر ذو دلالة أن يكون لآبائهم ميول علميَّة، وحاولوا أن يزودوا أبناءهم بالمعرفّة والمهارات التطبيقيَّة، (إيفانز، 1972، 132)، كما أنَّه يبدو أن معتقدات الأطفال عن ميول آبائهم كانّت لها أهمّيَّة كبرى فيّ ميولهم الحقيقيَّة، (الأفغانيّ، 1991، 38)، وهذا ما لاحظه كل من ماير وبنفولد (Mayer & Benfold, 1961) وأشارا إلى أن الأطفال يميلّون إلى صياغة أنفسهم على غرار آبائهم كما يرونَّهم سواء كانّت هذه الصورة دقيقة أمّ لا، (إيفانز، 1972، 132)، أمّا براسيللا (Priscilla, 1983) فقد كانّ من بينّ نتائج الأبحاث التيّ أجراها فيّ هذا الموضوع أنّ الوالدين يظهران كنماذج لأولادهم، وهما يساعدان فيّ نجاح أو فشل أولادهما فيّ اختيار نوع التعليم أو المهنة، (الخطيب، 2003، 228)، فيّ حين ذهب سمبسون (Simpson, 1962) أنّ الوالدين اللذين يشجعان على الإنجاز والتفوق الدراسيّ والمِهَنيّ أقرب إلى أنّ يخرج أبناؤهم وقد وضعوا لأنفسهم أهدافاً مهنيَّة عاليَّة، (الزعبيّ، 2001، 470)، كما تلعب وسائل الاتصال المتنوعة التيّ يتعرض لها الأطفال كالراديو والتلفزيون والفيديو والحاسوب إلى جانب الكتب والمجلات المتوفرة فيّ البيت ونوعيتها دوراً كبيراً فيّ ميول الأطفال، (العزة، 2007، 324).

- **دور البيئة المحيطة (خارج العائلة):** إنّ البيئة المحيطة، خارج العائلة، تلعبّ هيّ الأخرى دوراً فيّ تحديد الْمُيول، فقد وجد راليسون (Ralyson, 1939) أنّ الْمُيول العلميَّة لدى أطفال المدينة قدّ نمت بمدى أوسع، وفيّ أعمار مبكرة، من ميول أطفال القريَّة، (إيفانز، 1972، 132).

- **دور المدرسة وأثّر التحصيل:** يقول إيفانز (Evans, 1972) "أنّ للمدرسة تأثيراً أساسيّاً فيّ نمو ميول تبقى ثابتة فيّ الحياة اللاحقة. بحيثُ يجدّ الكثيرون فيّ المدرسة فرصاً لاستعراض عَينَّة واسعة من المهن الأكاديميَّة والمهن الأخرى، ويقررون أيَّاً من هذه المهن يرغبون بمواصلة دراستهم فيها وامتهانَّها بعدّ سنوات الدِراسّة"، (العزة، 2007، 325)، ولذلك كانّ لزاماً على المدرسة إعداد نشاطات تعليميَّة تساعدّ التلاميذ على استكشاف عالم العمل، وتهيئة أنفسهم للمهن التيّ يميلّون إِليّها، (الحنيطيّ، 2002، 18)، وفيّ بعض الأحيان يكون اختيار الميلّ على أساس التحصيل حيثُ أنّ الكثيرين سيميلّون إلى المواد الدراسيَّة التيّ يستطيعون أداءها بشكل جيد، (العزة، 2007، 325)، فقد وجد لوفيل وهوايت (Lofill & Hwhite, 1958) أن النجاح فيّ الحساب والرغبة فيه خلال سنوات الدِراسّة المتوسطة دفعتا الطلاب

إلى اختيار دِراسّة العلوم فيما بعد، (إيفانز، 1972 ، 133)، كما تؤثِّر النشاطات اللاصفيَّة والتيّ يشار إِليّها بالنشاطات اللامنَّهجيَّة والتيّ تُعتَبّر مكملة للمناهج الدراسيَّة فيّ تشكيل ميول الطلبة، (العزة، 2007، 325)، فقدّ وجدّ فلود وكروسلاند (Flud & Crossland, 1947) أن ميلّ طلاب الجماعات والنشاطات اللاصفيَّة الجامعيَّة نحو مادة دراسيَّة غالباً ما كانّ يرجع إلى أيام التلمذة المبكرة، (إيفانز، 1972، 133)، ويبقى المعلم العامل الرئيسيّ فيّ توجيه التعليم وتيسيّر وتوفيّر بيئة التعليم المثيرة، (العزة، 2007، 325)، ويتمثّل دور المعلم فيّ تشجيع الْمُيول المرغوبة لدى الطالب، وتنميتها. وفيّ غرس ميول جديدة، لم تكن موجودة أصلاً عند الطالب. فقد يغرس فيه ميلّاً نحو المطالعة، أو نحو الرياضة، أو نحو الكتابة، أو نحو الموسيقا، أو نحو كل ما ذكرناه. وأيضاً من خلال إطفاء ميول الطالب غير المرغوبة، واستبدالها بميول مرغوبة، بالطرائق التربويَّة الصحيحة. وذلك من خلال تنميَّة علاقات إنسانيَّة مع الطلاب مبنيَّة على احترام الرأيّ، وتقدّير الذاتّ، ممّا يساعدّ على كشف الْمُيول وتنميَّة الجيد منَّها، وإطفاء غير المرغوب بها، (عبيدات، 1988، 111).

3. دور المجتمع:

يلعب المجتمع دوراً هامّاً فيّ توجيه الْمُيول والاهتمامات لدى الأفراد المتعلمين وقد يتمثّل هذا الدور فيّ تأكيد المجتمع على بعض التخصصات كالعلوم مثلاً دون التخصصات الأخرى والتيّ تدفع أعداداً كبيرة من الطلبة للانجذاب نحو تلك المواد العلميَّة والرغبة فيّ دراستها سواء الأساسيَّة منَّها أو التطبيقيَّة المِهَنِيَّة كالطب والهندسة والصيدلة على سبيل المثال، (العزة، 2007، 325).

ـ طرائق الكشف عن الْمُيول وقياسها:

1- معرفّة الفرد بالموضوع:

إنَّ معرفّة الفرد بموضوع معين هو دليل على ميلّه نحو هذا الموضوع. فلو فرضنا أنّ فرداً يلم بموضوع دون غيره كانّ ذلك بمثابة دليل على ميلّه إلى هذا الموضوع.

2- التفضيل (الحب والكراهيَّة):

قدّ يطلب من الفرد ترتيب قوائم أو فقرات أو أعمال أو كتب أو مأكولات شريطة ألاّ يكون القصد واضحاً لدى المفحوص من هذا الترتيب، وفيّ هذه الحالة تُتخذ استجابات الفرد المعبَّر عنَّها وترتيبه لها تفاضلياً كمقياس للميلّ.

3- التداعي:

استجابة فرد ما لكلمات مختارة بشكل متكرر يكشف عن نمط الميلّ السائد لديه.

4- الجدول الزمني:

تسجيل توزيع كامل للفترات الزمنيَّة التيّ يكرسها الفرد لنواحيّ النشاطات المختلفة وأشكال الترويح قد تكشف عن الميلّ عند الفرد، وقد يكون هذا النوع من الأدلة من أنسب الأشياء التيّ يمكنّ إتباعها لدِراسّة الميلّ عند الصغار، (عريفج ومصلح، 1999، 69)، ومن المعروف أنّ الإنسّان يقضيّ مع النشاط الذيّ يحبه أطول فترة ممكنّة.

إنّ ملاحظة الفرد بطريقة علميَّة وكذلك ملاحظة نوع الأعمال التيّ يزاولها تُعتَبّر وسيلة هامّة من وسائل التعرفّ على ميلّ الفرد وقد يستخدّم الباحث أكثّر من طريقة من الطرق السابقة. وكذلك من الممكنّ سؤال الفرد عن ميلّه، ولكن إجابة الفرد قد لا تمثّل الحقيقة لديه، (غانم، 1997، 23).

ـ قياس الْمُيول:

بدأت النشأة الفعليَّة لاستبيانات الْمُيول فيّ معهد كارنجا التقنيّ بولايَّة بيتسبرج الأمريكيَّة بعدّ الحرب العالميَّة الأولى بمدة قصيرة. فقد عقد المعهد حلقة بحثّ تتعلق بالْمُيول، وقام الأساتذة وطلاب الدراسات العليا ببناء ما يقرب من ألف فقرة للتمييز بينّ ميول العاملين فيّ المهن المختلفة، وأسهمت هذه الحلقة إسهامّاً كبيراً فيّ تشجيع الباحثين على بناء استبيانات مقننة للميول على أسس علميَّة منظمة، وأُعدت بالفعل كثيراً من هذه الاستبيانات. فقد قامت مجموعة من علماء النفس الصناعيّ بريادة بنجهامّ "Bingham" بدِراسّة المشكلات النفسيَّة التطبيقيَّة بما فيّ ذلك مشكلة قياس الْمُيول، (علاَّم، 2002، 469)، وتعود بدايَّة بناء الاستبيانات المقننة للميول إلى عام 1927 مع أول قائمة جديرة بالْمُيول لسترونغ "Strong" والتيّ تلقت اهتَماماً مطرداً منذ ذلك الحين. وفيّ عام 1939 ظهر ما يُعرفّ بسجل كودر "Kuder" للتفضيل المِهَنيّ. وفيّ عام 1943 أعدّ ليّ ــ ثورب "Lee-Thorpe" مقياساً للميول المِهَنِيَّة. كما ظهرت العديد من النماذج والقوائم الأخرى على يد عدّد من الباحثين إلى أنّ جاء جون هولاند "John Holland" والذيّ يُعتبر صاحب التأثير القويّ على الطريقة التيّ يتم فيها تقييم الْمُيول والاهتمامات المِهَنِيَّة، (Gaudron & Vautier, 2007, 562)، إذّ قام هولاند بتطوير قائمة التفضيل المِهَنيّ **(VPI)**، والبحثّ الموجه ذاتياً **(SDS)**، وجعلهما قائمتين للميلّ المِهَنيّ، مرتكزتين على نظريته. وقد طوَّر مع زملائه أيضاً مجموعة من الرموز ثلاثيَّة الأحرف لما يزيد عن 400 مهنة. الأمر الذيّ جعل نظريته رائجة بسبب سهولة استخدام الترتيب أو النظام من قبل الاستشاريين والعملاء، (Hoover, 1998, 23-24)، وقد تم استخدام

قائمة التفضيل المِهَنيّ (**VPI**) لقياس التوجيهات المِهَنِيَّة. كما أنّ هنَّاك ميّزات شخصيَّة متنوعة يمكنّ قياسها بقائمة التفضيل المِهَنيّ، فهيّ تقدم معلومات عن الْمُيول، وعن العلاقات الشخصيَّة مع الآخرين، وعن القيم، وعن مفهوم الذات، وعن التصرفات السلوكيَّة المقاومة، علاوة على ذلك فإنّ أنماطاً معَينَّة للشخصيَّة يتم استنتاجها من توجيهات المهنة، (Randolph &Wood, 1998, 596).

كانّ الهدف من هذه الاختبارات الموضوعيَّة استقصاء ميول الأفراد ومحاولة استكشافها، للاستفادة منَّها فيّ عمليَّة الابتكار والإنتاج، وهيّ اختبارات تفترض أنَّه إذّا كانّ لدى الفرد ميلّ خاص فلابد أنّ يعلم أكثَّر من غيره بنواحيّ هذا الميلّ، الأمر الذيّ يدعوه إلى الانتباه إلى نواحٍ معَينَّة، تستثيره وجدانياً وتدفعه نفسياً إلى اتّخَاذ هذا النوع من السلوك، (السامرائيّ وأمين، 2006، 139)، ويمكنّ قياس الميلّ المِهَنيّ عن طريق المقابلة والأسئلة والاختبارات بدِراسّة معلومات الإنسان وقدراته العقليَّة وسمات شخصيته، فقد يميلّ الإنسان إلى أشياء لا تتفق مع إمكانّياته وقدراته الشخصيَّة، فيخفق فيّ اختيار ما يعتقد أنَّه هوايته وميلّه. وممّا لا شك فيه أنّ الإنسان يتمسك بالعمل الذيّ يميلّ إليّه ويتقنَّه، ولا يرغب فيّ تغييره، لشعوره نحوه بالتكيف والتوافق، فالْمُيول إذن دوافع تؤديّ بالإنسان إلى الالتحاق بالعمل الذيّ يحبه ويرضاه، ويتفق مع إمكانّياته وقدراته، (إسماعيل، 1979، 187).

تتعدّد مقاييس الْمُيول وتختلف من حيثُ سعة المجال الذيّ يغطيه كل منَّها. ومن هذه المقاييس نذكر:

1.مقياس سترونج للميول المِهَنِيَّة: Strong Vocational Interests Inventory

يُعدّ هذا المقياس أول مقياس للميول، ولا يزال استعماله شائعاً حتى الآنّ. والغرض الأساسيّ من هذا المقياس هو الكشف عن مدى اتفاق ميلّ فرد ما مع ميول الأفراد الآخرين الذين يشتغلون بمهنة معَينَّة، أو الذين بلغوا درجة النجاح فيها، وكذلك الكشف عن مدى الاتفاق بينّ ميلّ هذا الفرد وميول الرجال بصورة عامة أو النساء بصورة عامة (الذكورّة، الأنوثّة)، (عريفج ومصلح، 1999، 70-71).

الفرضيَّة التيّ استند إليّها سترونج عند وضعه للمقياس هي: «إنّ أعضاء أيّ مجموعة مهنيَّة مثل المعلمين أو المحامين... الخ. يشتركون فيّ مجموعة من الأنشطة التيّ يحبونَّها أو يكرهونَّها، والتيّ تختلف عن تلك الأنشطة التيّ تميلّ إليّها مجموعة من الأطباء أو المهندسين أو التجار، أيّ أنّ هنَّاك مجموعة من الأنشطة خاصة بأعضاء مهنة ما»، (غانم، 1997، 23-24)، وقد كانّ سترونج ناجحاً جداً بطريقته التجريبيَّة التيّ تعمل على المقارنة بينّ المجموعات لبناء المقاييس المِهَنِيَّة، حيثُ كانّت

هذه المقاييس سائدة فيّ السنوات الأربعين الأولى من قوائم سترونج للميول، (Borgen & Donnay, 1996, 43)، فقد قام سترونج ببناء مقياس مستوى المهنة (**The Occupational Level Scale "OL"**) باستخدام عبارات تقوم بالتفريق بينّ مجموعة من العمال ذويّ مهارة مرتفعة ومجموعة ذويّ مهارة منخفضة. وبشكل مشابه بنى سترونج مقياساً آخر أطلق عليه (الذكورّة، الأنوثّة) (**Masculinity & Femininity "MF"**) من خلال اختيار عبارات أو بنود تعمل على تمييز الرجال من النساء. وقد تم استخدام كل من مقياسيّ (مستوى المهنة، والذكورّة–الأنوثّة) كإحداثيات محتملة فيّ شكل سترونج الكرويّ، (Einarsdottir & Rounds, 2000, 365).

يُستخدم مقياس سترونج للميول المِهَنِيَّة عادةً فيّ التوجيه المِهَنيّ للكبار، ويتألف المقياس من (400) سؤال. تمثّل أوجه النشاط فيّ طائفة واسعة المدى من: المهن، مواد الدِراسّة، الألعاب الرياضيَّة، ضروب التسليَّة، وأوجه النشاط العقليّ. وعلى المفحوص أنّ يشير أمامّ كل سؤال فيما إذّا كانّ يحب هذا النشاط أو يكرهه أو لا يهتم به. وللمقياس صورتان، واحدة للرجال، والأخرى للنساء، (الزعبيّ، 2007، 126)، وتنقسم طريقة الإجابة على فقرات هذا المقياس إلى ثلاثة أقسام:

- **القسم الأوّل:** وعليه يضع المفحوص (√) إلى جانب الفقرة التيّ يحبها أو يميلّ إلِيّها.
- **القسم الثانّي:** يختار ثلاثة من الأنشطة التيّ يحبها وثلاثة من التيّ لا يحبها.
- **القسم الثّالث:** يبينّ فيها المفحوص إذّا كانّت الفقرات التيّ أمامّه فيّ المقياس تنطبق عليه أو لا تنطبق أو أنَّه غير متأكد، (عريفج ومصلح، 1999، 71).

قُنن المقياس بإعطائه لأفراد معروفين بنجاحهم فيّ المهنة وإعطائه لأفراد غير مختارين من نفس سنَّهم، (جلال، 2001، 229)، ويتراوح ثباته باستخدام طريقة التجزئة النصفيَّة بينّ 0.76 و0.94 فيّ حين تراوح الثبات بطريقة الإعادة بينّ 0.48 إلى 0.79، (ايفانز، 1972، 150)، والجدير بالذكر أنّ هذا المقياس يصلح للأعمار (17) وما بعدها وزمن المقياس (40) دقيقة تقريباً، (العزة، 2007، 333).

قام كامبل "Campbell" وهو أحد علماء النفس بمراجعة المقاس ومحاولة التغلب على أوجه القصور فيه، ودمج فقرات الطبعتين معاً فيّ طبعة واحدة محايدة يمكنّ تطبيقها على كل من الذكور والإناث، وأطلق عليه مقياس سترونج– كامبل للميول (**SCII**) عام 1974، وصدرت طبعة حديثة من المقياس عام 1981، وبذلك تغلب على مشكلة التحيز للذكور. وهو يُطبق عادةً على الراشدين، ولكن يمكنّ تطبيقه على الشباب صغار السن حيثُ إنّ صياغة فقراته بسيطة، وهو غير موقوت، ولكن تطبيقه يستغرق ساعة واحدة تقريباً، (علاَّم، 2002، 491). ويشتمل المقياس على (325)

فقرة تم توزيعها إلى: (131) عنوان وظيفيّ (مهنة)، (36) موضوع دراسيّ، (51) نشاط مِهَنيّ، (39) هوايَّة (نشاط ترويحي)، (24) نوع من الأفراد، (30) زوج من المفاضلة بينّ نشاطين، و(14) سمة شخصيَّة مميّزة للفرد. وطبيعة الإجابات للفقرات أمّا (نعم – لا) (أفضل – أكره – غير مبالٍ)، (أفضل – لا أفضل)، (الذنيبات، 2006، 14). ومن الجدير بالذكر أنّ طبعة عام 1981 أضافت عدّداً من المهن حيثُ بلغ عدّدها (162) مهنة، (علاَّم، 2002، 493).

2.بطاريَّة كودر للتفضيل المهني: Kuder Vocational Preference Record

ظهرت الطبعة الأولى لمقياس كودر عام (1939) وأعيد نشره منقحاً عام (1951) وقد بينّت البحوث التيّ أجريت على هذا المقياس أنَّه يساعدّ الأشخاص على معرفّة المهن التيّ تمدهم بالرضا المِهَنيّ. (أولسن، 1964، 206–207) وتقيس بطاريَّة كودر الْمُيول فيّ المستويات التعليميَّة التيّ تبدأ بالإعداديَّة وما بعدها وحتى مستوى الراشدين. (السامرائيّ وأمين، 2006، 141)

لقد بدأ كودر بحصر عدّد كبير من أوجه النشاط فيّ الميادين المختلفة، وعن طريق تحليل المفردات وإيجاد معاملات الارتباط بينّها، وجد أنّ المفردات تتجمع فيّ سبعة ميادين مستقلة، ثم أضاف إلى هذه الميادين مفردات تمثّل أوجه النشاط فيّ ميدانين آخرين، فأصبح المقياس يبينّ ميول الفرد فيّ ميادين تسعة هي: الميدان الميكانّيكيّ، الحساب، العلوم، الإقناع، الفن، الأدب، الموسيقا، الخدمات الاجتماعيَّة والوظائف الكتابيَّة. وأُضيف إلى هذه الميادين بعدّ ذلك ميدان عاشر هو ميدان النشاط الخارجيّ. وقد جُمعت العبارات فيه فيّ مجموعات بلغت (168) مجموعة تتكون كل واحدة منَّها من ثلاث عبارات تمثّل ثلاث نواحٍ مختلفة من النشاط، (جلال، 2001، 227). وعلى المفحوص أنّ يختار العبارة الدالة على النشاط الأكثَّر اتفاقاً مع ميلّه، والعبارة الدالة على النشاط الأقل اتفاقاً مع ميلّه، ويستبقيّ العبارة الثالثة (أيّ العبارة المحايدة بالنسبّة له) وهكذا فإنّ هذه العبارات هيّ من نوع الاختيار الإجباريّ الذيّ يهدف أساساً إلى التخفيف من وطأة الاتجاه نحو اختيار العبارات المفضلة اجتماعياً من قبل المفحوص أو ما يُعرفّ بالنمط الإيجابيّ للاستجابة، (مخائيل، 1997، 537). ويُحدّد مقدار ميلّ الفرد لمجال مِهَنيّ معين بالدرجة الكليَّة التيّ ينالها الفرد فيّ هذا المجال المِهَنيّ فيّ جميع المقارنات التيّ يتضمنَّها المقياس، (نجاتيّ، 1964، 391). وقد قُنن مقياس كودر للتفضيل المِهَنيّ على طلبة المرحلة الثانويَّة والجامعيَّة والبالغين من الجنسين، (الداهريّ والكبيسيّ، 1999، 119). وبلغت درجات ثبات المقياس فيّ ميادينّه المختلفة 0.90 تقريباً، والمقياس مفضل لدى الكثير من الأخصائيين النفسيين والمعلمين فيّ المدارس لسهولة استعماله ولأنّ التلاميذ أنفسهم يتمكنّون من تقويم أنفسهم عليه، (جلال، 2001، 228).

3.مقياس لي-ثورب للميول المِهَنِيَّة:

Lee- Thorpe Occupational Interests Inventory

انطلق ليّ وثورب فيّ تصميم مقياسهما من قائمة المهن والأعمال المختلفة التيّ اشتُقت من قاموس أسماء المهن أو عناوينَّها، والذيّ يقدم وصفاً شاملاً وتصنيفاً لسائر المهن والوظائف والأعمال الشائعة فيّ المجتمع الأمريكيّ تقريباً، (مخائيل، 1997، 546). ويتضمنّ مستويين: أحدهما يناسب طلاب المرحلة الثانويَّة، والآخر مستوى متقدم يناسب الراشدين، وهو مقياس غير موقوت، ويستغرق تطبيقه 45 دقيقة تقريباً، (علاَّم، 2002، 497).

يتكون هذا المقياس من قسمين الأول يشتمل على مئة وعشرين وحدة فيّ أزواج، ويُطلب من المفحوص أنّ يضع علامة على النشاط الذيّ يختاره، أمّا القسم الثانيّ فيتكون من ثلاثين وحدة ثلاثيَّة، والمطلوب اختيار إحدى الوحدات الثلاثة، (العزة، 2007، 334).

كما صُنفت المهن فيّ ست فئات عريضة هي: المهن الفرديَّة- الاجتماعيَّة، المهن الطبيعيَّة، المهن الميكانّيكيَّة، الأعمال، الفنون، العلوم. ويمكنّ الحصول من المقياس على درجة عن ثلاث مجالات رئيسة للاهتمامات هي: نمط الاهتمامات اللفظيَّة، نمط الاهتمامات الأدائيَّة، نمط الاهتمامات الحسابيَّة، (حبيب، 1996، 463).

4.اختبار وايزمن وفيتز باتريك ديفون للميلّ:

Waismen & Vetez Patrick Devon Interest Test

صُمم اختبار ديفون ليساعدّ فيّ اختيار الأولاد والبنات الذين تراوحت أعمارهم بينّ أكثَّر من إحدى عشرة سنة وبينّ أكثَّر من ثلاث عشرة سنة للتعليم المِهَنيّ. ولم تكن هنَّاك محاولة للحصول على صورة مفصلة لميول الأطفال، وإنّما كانّ الهدف قياس شدة ميولهم المرتبطة بمجالين واسعين فقط هما المجال الأكاديميّ والمجال العلميّ. ونحصل على درجتين منفصلتين لكل طفل هما الدرجة الأكاديميَّة (أ) والدرجة العلميَّة (ع)، (ايفانز، 1972، 154). ويُستفسر هنا من المفحوص حول ما إذّا كانّ يحب أو يكره أو لا يعرفّ النشاط المذكور، وقد رتُبت النشاطات فيّ مربعات بحيثٌ تكون ستة نشاطات فيّ كل مربع ويؤشر المفحوص من كل مجموعة على النشاطات التيّ يحبها بالدرجة الأولى والثانيَّة حيثٌ يتضمنّ كل مربع على نشاطين علميين ونشاطين أكاديميين، والنشاطان الآخران حياديان، وتتضمنّ النشاطات الحياديَّة فقرات كلعب كرة القدم، وتناول الحلويات مثلاً. وقد وُجد أنّ الفقرات الحياديَّة مفيدة من حيثٌ أنّ الطفل الذيّ يفضل اختيار فقرة علميَّة على فقرة حياديَّة يحتمل أنّ يكون له ميلّ حقيقيّ فيّ المهن العلميَّة، (العزة، 2007، 335-336).

5.اختبار لامبرث وبيل للمعلومات العامة:

Lambert & Bill General Information Test

صُمم اختبار لامبرث وبيل لمدى عمريّ ضيق ولمهمّة محدودة، إذّ صُمم للتعرفّ على ميول الأطفال فيّ مجالين فقط، هما المجال العلميّ والمجال الأكاديميّ، فيّ حواليّ عمر الانتقال إلى المدرسة الثانويَّة. إنَّه اختبار معلومات بشكل أساسيّ، ويقاس الميلّ بالمعلومات التيّ نحصل عليها من موضوع الميلّ، (ايفانز، 1972، 153). وتُوجد صعوبة فيه وهيّ أنّ الأطفال ذويّ القدرات العاليَّة تكون لديهم معلومات كبيرة بغض النظر عن ميولهم الحقيقيَّة وللتغلُّب على ذلك أُدخل عنصر الاختيار ورتبت الفقرات بمعدل ست فقرات فيّ كل صفحة ويُطلب من الأطفال الذين يُطبق عليهم أنّ يجيبوا على ثلاث فقرات وتقسم الفقرات بالتساويّ بينّ الموضوعات العلميَّة والأكاديميَّة. ويمكنّ الحصول على مقياسين هما: 1- الفقرات العلميَّة (ع)، 2- الفقرات الأكاديميَّة (أ)، وبحساب الفرق بينّهما (ع ــ أ) نحصل على مقياس للميول العلميَّة. يُحتمل أنّ يقيس هذا الاختبار الذكاء على الأقل كما يقيس الميلّ. وقد طِّور هذا الاختبار نتيجة العمل المبكر على الميلّ كأساس الاختيار لطلاب المرحلة الثانويَّة من قبل لامبرث، (العزة، 2007، 336).

6.اختبار فليمنغ كوستولد لقياس الشخصيَّة:

Fleming Costwold Test to measure the Personality

يمتاز هذا الاختبار بأنَّه يتضمنّ استبيان للتفضيلات ومجموعة من مقاييس الاتجاهات على نمط ليكرت المعدل، وقد صُنفت التفضيلات تحت ثلاثة أصناف رئيسة هي: 1- الأفكار، 2- الناس، 3- الأشياء، (المرجع السابق، 336).

حيثُّ يُشبه اختبار كوستلد بذلك اختباريّ المعلومات العامة وديفون أكثَّر من اختباريّ سترونغ وكودر، ويختلف عن الاختبارين الأوليين بأنَّه يتضمنّ قياساً للميول الاجتماعيَّة، إضافة إلى الْمُيول العلميَّة والأكاديميَّة، ولهذا السبب فإنَّه يُستخدم فيّ دِراسّة الشخصيَّة كما يُستخدم فيّ التوجيه التربويّ، (إيفانز، 1972، 156-157).

ــ أنواع الْمُيول المِهَنِيَّة:

يُمكنّ أنّ تُصنف الْمُيول المِهَنِيَّة إلى الأنواع التاليَّة:

1- الميلّ الخلوي:

يُفضل صاحب هذا الميلّ العمل فيّ الخلاء والهواء الطلق، (العزة، 2007، 329)، مثل أنّ يميلّ الفرد إلى الاهتمام بملاحظة المحاصيل الزراعيَّة والمناظر الطبيعيَّة، أو أنّ يجمع أصداف البحر أو

أنّ يزرع خضراوات أو يستمتع بالبرامج الإذاعيَّة عن زراعة الفاكهة أو يزور حديقة عامة مشهورة بمناظرها الطبيعيَّة وما إلى ذلك، (روبى، 1997، 71). ومن أمثلة ذلك الفلاح والمهندس الزراعيّ.

2- الميلّ الميكانّيكي:

يُفضل صاحب هذا الميلّ العمل مع الآلات الميكانّيكيَّة والأجهزة التيّ تتطلب إدارة العلاقات بينّ أجزائها وحركاتها، (القاسم، 2001، 60). مثل أنّ يميلّ الفرد إلى إصلاح لعبة مكسورة أو عمل نماذج مختلفة من الطائرات والمراكب الشراعيَّة أو يصلح الأدوات المنزليَّة أو يرسم تصميمات للمبانيّ والجسور أو يفك قفلاً مكسوراً ليرى سبب الكسر أو يُصلح أثاث المنزل أو يدرس الخراطة، (روبى، 1997، 71)، ومن أمثلة ذلك المهندس الميكانّيكيّ والفنيين فيّ إصلاح السيارات والحدادين وغيرهم.

3- الميلّ الحسابيّ (العدّدي):

يُفضل صاحب هذا الميلّ العمل بالأعداد والعمليات الحسابيَّة مثل المحاسب والصّراف فيّ البنك والمشتغل بالإحصاء ومدرس الرياضيات وكاتب الحسابات، (القاسم، 2001، 60)

4- الميلّ الكتابي:

يحب صاحب هذا الميلّ العمل فيّ المكتب الذيّ يتطلب سرعة ودقة وإجادة تتبع المراسلات وردودها وتذكر التفاصيل ومراعاة الترتيب والتنسيق فيّ تنظيم المكتبات والملفات مثل الذيّ يعمل فيّ الأرشيف والأخصائيّ فيّ مجال المكتبات وسكرتيريّ النواديّ والعاملين فيّ مختلف الوظائف الكتابيَّة، (المرجع السابق، 62)

5- الميلّ العلمي:

يُفضل صاحب هذا الميلّ القيام بالتجارب والبحوث وحل المشكلات ويهتم باكتشاف الحقائق الجديدة مثل دِراسّة العلوم الطبيعيَّة والحيويَّة والإطلاع على الاكتشافات العلميَّة. ويتوفر هذا الميلّ لدى الطبيب والصيدليّ والكيميائيّ وعامل الأجهزة الإلكترونيَّة وأخصائيّ التغذيَّة وغيرهم.

6- الميلّ الإقناعي:

يُفضل صاحب هذا الميلّ التعامل مع الناس ولديه القدرة على الإقناع وترويج الأفكار الجديدة والدعايَّة للمنتجات والإقبال على المناقشات ويتوفر لدى مندوبيّ الشركات والسفراء ورؤساء النواديّ والصحفيّ والمذيع والقاضيّ والمحاميّ والبائع ومديريّ الفنادق... وغيرهم، (العزة، 2007، 330).

7- الميلّ الفني:

يُفضل صاحب هذا الميلّ العمل الذيّ يحتاج إلى الإبداع باليدين والابتكار الفنيّ وجذب الانتباه بالرسم والنحت وتصميم الأزياء وتنظيم الحدائق وتجميلّ المبانيّ والتصميم الهندسيّ، وذلك كما هو الحال بالنسبّة إلى المصور ومصمم الديكور والرسام والمهندس المعماريّ والنحات والممثل... وغيرهم.

8- الميلّ الأدبي:

يُفضل صاحب هذا الميلّ القراءة والكتابة والفلسفة ويجيد التعامل باللغة فيّ الحديث أو التعميم وتذكر الأقوال المشهورة والاستشهاد بها وكتابة الشعر والقصص والروايات، ويوجد هذا الميلّ عند الأدباء والمؤرخين ومحرريّ الصحف والمدرسين والمسرحيين والذين يقومون بأعمال السكرتاريَّة ... وغيرهم، (القاسم، 2001، 61).

9- الميلّ الموسيقي:

يُفضل صاحب هذا الميلّ الاستماع إلى الموسيقى والغناء وحضور الحفلات وقد تكون لديه مهارات العزف ويهتم بقراءة تاريخ الموسيقى أو ربما يبيع آلات موسيقيَّة أو يدير محلاً للأدوات الموسيقيَّة.

10- الميلّ للخدمة الاجتماعيَّة:

يُفضل صاحب هذا الميلّ تقديم الخدمة للآخرين لتحسين أحوالهم ومساعدتهم مادياً أو صحياً ويتوفر لدى الأخصائيين الاجتماعيين والمرشدين النفسيين والأطباء والواعظين الدينيين، (العزة، 2007، 330).

11- الميلّ للرياضة البدنيَّة:

يحب صاحب هذا الميلّ أنّ يشترك فيّ سباق للدراجات أو يتنافس فيّ سباق للسباحة أو أنّ يعمل كحكم رياضيّ أو يشترك فيّ سباق الجريّ أو يشترك فيّ فريق الملاكمة أو يشترك فيّ مسابقة لكمال الأجسام أو للتجديف أو يحضر اجتماعاً رياضياً كأحد أعضاء الفرق الرياضيَّة أو يلعب مع فريق كرة القدم.

12- الميلّ التجاري:

يُفضل صاحب هذا الميلّ العمل فيّ التجارة كانّ يفتح محلاً تجارياً أو يشترك فيّ شراء عقارات ويبيعها بربح أو يرأس اجتماعاً لعمل تجاريّ أو يشتريّ بضائع ويبيعها بربح أو يتنبأ بما سيحدث فيّ سوق الأوراق الماليَّة من ارتفاع أو انخفاض فيّ ثمن الأسهم والسندات، (روبى، 1997، 72).

ـ العوامّل المحدّدة للأنماط المِهَنِيَّة:

يتعين على المرشد المِهَنيّ (سواء أكانّ من علماء النفس أو من غيرهم) أنّ يعمل على استقصاء الأنماط الكليَّة لتطور الظروف التيّ تحدّد الاختيار والتكيف، وليس من الممكنّ تلخيص العوامّل المحدّدة للأنماط المِهَنِيَّة فيّ معادلة بسيطة، وقد أوضح سوبر ذلك، والسبب أنّ أهمّيَّة العامل تتغير من مرحلة لأخرى من مراحل الحياة، ومن شخص لآخر، ومن مهنة لأخرى، ويوضح الملخص الآتيّ الذيّ وضعه سوبر للعوامّل المحدّدة، تعدّد أبعاد الأنماط المِهَنِيَّة.

1- الخصائص والخبرات الفرديَّة:

أ. **خصائص نفسيَّة:** مثل القدرة العقليَّة، الاستعدادات، التحصيل، الشخصيَّة (بما فيّ ذلك الاتجاهات والقيم والحاجات... الخ)، فكرة الذات، ومستوى الدوافع.

ب. **خصائص جسميَّة:** مثل حجم الجسم وتركيبه، القوة، الصحة، الاتزان الغدديّ، ونواحيّ القوة والضعف عند الفرد.

ج. **الخبرات:** مثل التدريب والمهارات والهوايات، تاريخ الحياة العمليَّة، مناشط وقت الفراغ، عضويَّة الجمعيات المِهَنِيَّة، المهارات الاجتماعيَّة، والاندماج فيّ أدوار معَينَّة والانصراف عن غيرها، (مورتنس وشمولر، 2005، 118). فقد توصل كل من (Neiner & Owens, 1985)، إلى فكرة واحدة فيّ غالبيَّة نظريات الاختيار المِهَنيّ وهيّ أنّ للتجارب الحياتيَّة للفرد إمّا تأثير مباشر أو غير مباشر على سلوكه المِهَنيّ وقراراته فيّ السعيّ وراء مهنة معَينَّة، (Johnson & Stokes, 2002, 329).

2- الموقف الشخصيّ للفرد:

أ- **ظروف النشأة بينّ الوالدين:** مثل المستوى الاجتماعيّ والاقتصاديّ للوالدين، ومهنتهما، ومركز الأسرة الماليّ، والعلاقات السائدة فيها، وسمعتها، ومركز الفرد فيها، ومطامح الوالدين.

ب- **الأسرة التيّ يكونّها الفرد:** مثل حالته الزوجيَّة، وعدّد من يعولهم وأعمارهم، ومطامح

الزوجة، والعلاقات القائمة بينّ أسرتيّ الزوجين.

جـ- **الموقف العام:** مثل العنصر، والدين، والتنافس، واتجاهات الآخرين، والظروف الاجتماعيَّة والماليَّة، والموقع الجغرافيّ، والمواطنة.. الخ.

3- بيئة الفرد:

وتشمل الظروف الاقتصاديَّة واتجاهات التنظيم المِهَنيّ، والتطورات التكنولوجيَّة، والسياسة القوميَّة، والعلاقات الدوليَّة، وغير ذلك من خصائص المجتمع والأمة.

4- عواملّ أخرى:

لا يمكنّ التنبؤ بها مثل الخسارة والحوادث والمرض والوفاة أو الفرص غير المتوقعة. (مورتنس وشمولر، 2005، 119).

ـ الاختيار المهني:

يُعتبر التفكير فيّ اختيار الطالب للفرع الدراسيّ أمراً هامّاً ويشغل بال الكثير من الطلبة وخاصة فيّ نّهايَّة المرحلة الأساسيَّة، فنّهايَّة هذه المرحلة تمثّل الحلقة الوسطى والتيّ تمثّل مخرجاتها مدخلات التعليم بشقيه الأكاديميّ والمِهَنيّ. وهيّ عمليَّة ذات أهمّيَّة خاصة بالنسبّة للفرد لأنَّها تسهم فيّ تحديد نجاحه المِهَنيّ وتنعكس بالتاليّ على تكيفه واستقراره، (الحنيطيّ، 2002، 15)، فاختيار مهنة ما خلال السنة الأخيرة من الدِراسّة يعتبر القرار الأكثَّر حسماً فيّ حياة الشخص، لأنّ لهذا القرار تأثير بعيد المدى على مستقبل الشخص فيّ سنته الأخيرة من الدِراسّة فيما يتصل بنمط الحياة، المكانّة، الدخل، الأمن، والرضا بالعمل. وعلى الرغم من أنّ الاعتقادات الشخصيَّة، التحصيل والتصور الذاتيّ هيّ من العواملّ الهامّة فيّ اتّخَاذ هذا القرار، فإنّ البيئة الخارجيَّة مؤثّرة جداً فيّ وصف المهن وصياغة الطموحات، (Hoover, 1998, 11). لذلك يجب مساعدة الفرد فيّ اتّخَاذ القرار المِهَنيّ الخاص بمهنة المستقبل، وذلك بعدّ دِراسّة عميقة لنفسه من جهة، وللمهنة التيّ اختارها من جهة أخرى ليستطيع المواءمة، (السفاسفة، 2003، 156).

فالخاصيَّة الواضحة للاختيار المِهَنيّ قديماً أنَّه كانّ قائماً على العشوائيَّة، فقد كانّت المواءمة المِهَنِيَّة بينّ الفرد بقدراته وإمكانّياته المعرفّيَّة والوجدانيَّة ومتطلبات العمل الذيّ يلتحق به أمراً متروكاً للصدفة لا للاختيار، كما كانّ اختيار العمل، وما يزال إلى حد كبير، محكوماً بالظروف المتاحة مثل التوزيع الجغرافيّ للصناعات أو حاجة إقليم ما للأيديّ العاملة، أو متأثّراً بالمركز الماليّ والاجتماعيّ للأسرة ورغبتها فيّ التحرك والانتقال من أجل البحثّ عن العمل، أيّ أنّ اختيار العمل

لم يكن محكوماً بالتحليل والتخطيط متوسط المدى أو طويل المدى، للانتفاع بتلك المواهب والإمكانّيات. (مبارك، 2002، 8).

بينّما يعتبر هذا العصر عصر ديناميكيّ متغير، بينّ لحظة وأخرى، وبذلك أصبح التخصص المِهَنيّ أو الدراسيّ يمثّل نوعاً من السباق السريع الذيّ لا يتوقف، مع المهارات المتجددة والاكتشافات المتتابعة، حيثُّ يعيش العالم ثورات صناعيَّة وتكنولوجيَّة متجددة. كما أنّ المستقبل يحمل فيّ طياته الكثير فيّ عالم المهنة، أيّ أنَّه سيكون هنَّاك مهن عديدة تختلف عن مهن اليوم ولها متطلبات جديدة، وسوف يضطر الفرد معها لتغيير مهنته عدة مرات خلال حياته العمليَّة.

من هنا فقد أضحى من واجبات النظام التعليميّ الناجح تهيئة الفرد من خلال تقديم استراتيجيَّة تعليميَّة تربط بينّ عالم المدرسة وعالم العمل. وأنّ تركز التربيَّة على تزويد التلميذ فيّ إطار الاختيار المِهَنيّ المحدّد ــ بمهارات واتجاهات ضروريَّة لأجل التوافق مع المتغيرات المتعدّدة حيثُّ يشمل ذلك:

- المهارات الأساسيَّة الأكاديميَّة.
- مهارات اتّخَاذ القرار والبحثّ عن وظيفة والحصول عليها والاحتفاظ بها.
- عادات عمل جيدة ومنظومة من القيم الشخصيَّة الإيجابيَّة تجاه العمل.

لذا يجب أنّ تكون المدرسة مؤسسة للإعداد للحياة وذلك ببناء القيم لدى الطلبة والتيّ ينبغيّ أنّ تكون وليدة العمل والممّارسة والقدرة على الاستكشاف والاختيار والانتقاء ليكون البناء راسخاً على أسس قويَّة. وينبغيّ أنّ يتضمنّ هذا البناء الجوانب الماديَّة والمعنويَّة فيّ الحياة دون أنّ يطغى جانب على الآخر حتى نبنيّ المجتمع المتوازن والإنسان المتوازن، وعلى ضوء هذا تقوم المؤسسة التعليميَّة على عكس صورة الواقع الذيّ تعيش فيه والمستقبل الذيّ تتطلع إلِيّه، (الحنيطيّ، 2002، 15–16).

إذّ أنّ اختيار مهنة ما، ليس مجرد قرار يُتخذ فيّ لحظة ما، إنَّه عمليَّة صعبة ومعقدة تمتد لعدّد من السنوات ولا نبالغ إنّ قلنا إلى مدى الحياة، وهذا ما أكده كل من جينزبرغ وزملائه (Ginzberg ,1951 , Ginzburg , Axelard , & Herma)، (Hoover, 1998, 19) حيثُّ تتداخل فيها غالباً عوامّل كثيرة، مثل ظروف الأسرة، العادات والتقاليد، والدوافع النفسيَّة والاقتصاديَّة والاجتماعيَّة المختلفة. إلا إنّ الفرد كثيرٌ ما يجهل الدافع الحقيقيّ الذيّ حدا به لاختيار مهنة معَينَّة، فقد يختار الفرد مهنة لمجرد أنَّه رأى شخصاً ناجحاً فيّ هذه المهنة، وقد يختار مهنة عن طريق "الوراثة" أيّ اشتغاله بنفس مهنة أبيه، (عيسويّ، 1992، 32–33). أو لما تتمتع به هذه المهنة من مكانّة اجتماعيَّة جيدة، أو للعائد الماديّ الذيّ يكسب منَّها، أو للتقليد، أو بدافع رغبة الأهل، أو مسايرة

الأصدقاء ممّا يؤديّ إلى سوء اختيار الفرد للمهنة التيّ تتناسب مع استعداداته وقدراته وإمكانّاته وميوله، (ربيع، 2005، 186). ولكيّ يتخذ القرار المِهَنيّ يجب عليه أولاً أنّ يكتسب المعرفّة الضروريَّة لعمليَّة صنع القرار، وكذلك يجب أنّ يتعرفّ على طبيعة قيمه واتجاهاته وطموحاته وكذلك عليه أنّ يتعرفّ على المهن السائدة فيّ المجتمع والمعلومات اللازمة عنّها والبدائل المتاحة قبل أنّ يقوم بعمليَّة المفاضلة بينّ المهن كخطوات أوليَّة ضروريَّة تسبق عمليَّة الاختيار، أيّ أنَّها بمثابة استعداد للاختيار المِهَنيّ المدروس، (الحنيطيّ، 2002، 17). وقد توصل كل من كرومبولتز، ميشيل، وجونس (Krumboltz, Mitchell, & Jones, 1978) إلى وجود أربع مجموعات من العوامّل هيّ الأكثّر تأثيراً فيّ اتّخَاذ القرار المتصل بالعمل:

1. العوامّل الوراثيَّة والقدرات الخاصة، المتضمنة الجنس، والانتماء العرقيّ، والذكاء، والقدرات الخاصة مثل القدرات الموسيقية والفنية.
2. الأوضاع البيئيَّة المحيطة بالإنسان والأحداث الطبيعية، المتضمنة طبيعة العمل، وفرص التدريب، والسياسة الاجتماعيَّة، وإجراءات اختيار المتدربين والعاملين، والتقدم التكنولوجيَّة.
3. تجارب وخبرات التعلم، المتضمنة الخبرات المهنية والتربوية التي يتعلمها الأفراد من خلال خبرات متتالية يمرون بها.
4. مهارات التعامل مع الواجبات، المتضمنة عادات العمل، المجموعات العقليَّة، والعمليات المعرفية، (Hoover, 1998, 28).

برأيّ بارسونز "Parsons"، يستند الاختيار المِهَنيّ المثاليّ على توافق السمات الشخصيَّة مثل القدرات، الاهتمامات، الصفات الشخصيَّة، مع عوامّل العمل مثل الأجور، البيئة، وغيرها لخلق النجاح المِهَنيّ. وبالتاليّ فإنّ حصيلة التوافق مع قدرات الشخص واهتماماته المرتبطة بالبيئة المناسبة سيؤديّ إلى تحقيق النجاح فيّ العمل والشعور بالرضا، (Kazuyuki & Kuo-Lin,) (2006,21

ويؤكد كل من لويّ، فإنّ إديّ ولويّ (Louw, Van Ede & Louw, 1998) على أهمّيَّة اتّخَاذ القرار المِهَنيّ الصائب كونَّه يساهمّ فيّ تحديد ذاتيَّة الفرد وهو الخطوة الأولى فيّ أداء دور الراشد، (Momberg, 2004, 59).

بذلك نرى كيف أنّ الاختيار المِهَنيّ هو من أهمّ القرارات التيّ يتخذها الفرد فيّ حياته، وأنّ حُسن هذا الاختيار سينعكس فيما بعدّ على استقراره فيّ الحياة. إذّ لا يقتصر تأثير هذا الاختيار على

ذات الفرد فحسب، لكن أيضاً على عائلته المقرَّبة، والمجتمع الذيّ يساهمّ فيه الفرد. كما أنّ هنَّاك العديد من العوامّل التيّ تتداخل وتؤثِّر على هذا الاختيار الذيّ يتطلب اتّخَاذه توافر معلومات لدى الفرد عن إمكانّياته وظروف المجتمع الذيّ يعيش فيه.

ـ نظريات الاختيار المهني:

هنَّاك عدة نظريات برزت فيّ مجال علم النفس المِهَنيّ لتفسير الاختيار المِهَنيّ أو السلوك المِهَنيّ بصورة عامة، ولكل نظريَّة آراؤها ومؤيدوها. وفيما يليّ تلخيص لأهمّ هذه النظريات.

*** نظريَّة آن رو (Ann Roe Theory):**

تعدّ نظريَّة آن رو إحدى نظريات التحليل النفسيّ، التيّ تبحثّ فيّ طبيعة العلاقة بينّ أساليب الرعايَّة الوالديَّة أثناء الطفولة المبكرة، وتأثير ذلك على الْمُيول المِهَنِيَّة والسلوك المِهَنيّ، واتّخَاذ القرارات فيّ المراحل العمريَّة اللاحقة، (يوسف، 1992، 265).

الافتراض الأساسيّ عند رو هو أنّ العناصر الأساسيَّة للشخصيَّة ترجع إلى التفاعلات المبكرة بينّ الوالدين والأبناء، وهيّ التيّ تحدّد بالتاليّ توجهات الأبناء نحو المهن، ويدور محور اهتمامها حول الطفولة المبكرة، كما أنَّها تهتم بصورة أساسيَّة بالطبيعة الانفعاليَّة للعلاقات التيّ تنمو بينّ الوالدين والأطفال، (الخطيب، 2003، 544−245).

تقترح هذه النظريَّة أنّ كل فرد يرث اتجاهاً أو ميلاً لتصريف طاقاته الجسميَّة فيّ بعض المجالات بطريقة خاصة فهذا الاستعداد أو الميلّ الفطريّ نحو تصريف الطاقة الجسميَّة لديه مع خبرات الطفولة له تضميناته وتطبيقاته الخاصة بالنسبّة للسلوك المِهَنيّ، ويحدّد العلاقة بينّ العوامّل الوراثيَّة والعوامّل البيئيَّة فيّ سلوك الفرد بنوعيه العام والمِهَنيّ. ونظريَّة آن رو التيّ وضعت عام (1957) وتمت مراجعتها فيّ عام (1964) لها ثلاثة مكونات رئيسة:

- **المكون الأول:** يتمثّل فيّ الاعتقاد بأنّ خبرات الطفولة المبكرة لها ارتباط وثيق بعمليَّة الاختيار المِهَنيّ لدى الفرد عندما يصل هذا الفرد إلى مرحلة اتّخَاذ قرار هذا الاختيار.
- **المكون الثانّي:** يتمثّل فيّ الاعتقاد بالعلاقة الوثيقة بينّ حاجات الفرد الأساسيَّة وبينّ عمليَّة اختياره المِهَنيّ وبعلاقة نظريَّة الاختيار المِهَنيّ بنظريَّة الحاجات وبخاصة نظريَّة ماسلو "Maslow"، (الشيبانيّ، 1991، 168−169). والتيّ تقول بأنَّه يمكنّ وصف الحاجات الإنسانيَّة كتسلسل من الترتيب الأدنى إلى الترتيب الأعلى. ووفقاً لنظريَّة ماسلو "Maslow" فإنَّه يتوجب على الأشخاص إنجاز أو تحقيق الحاجات ذات الترتيب الأدنى قبل أنّ يتمكنّوا

من النضال لتحقيق الحاجات ذات الترتيب الأعلى.

- **المكون الثالث:** يتمثّل فيّ اعتقاد صاحبة النظريَّة بأنّ التصرفات السلوكيَّة المِهَنِيَّة المعَينَّة التيّ يظهرها الأفراد تتأثّر بالصفات الوراثيَّة للفرد مثل الذكاء والقدرة الجسديَّة.

لذلك أكدت رو "Roe" على أهمّيَّة استخدام ممّارسات تربيَّة الأطفال التيّ تعرضوا لها، للمساعدة فيّ تفسير التصرفات السلوكيَّة المِهَنِيَّة للفرد. وبناءً على ذلك قامت بوصف ثلاثة أنماط عامة من الممّارسات:

1. التركيز العاطفيّ على الطفل وذلك أمّا بحمايته الزائدة أو بزيادة المطالب عليه، حيثٌ يتجه الأطفال الذين تمت تربيتهم فيّ هذه الظروف لإشباع حاجاتهم ذات الترتيب الأدنى مثل الأمان والسلامة، وليس حاجاتهم ذات الترتيب الأعلى مثل الانتماء وتقدير الذات. لذلك يمكنّ توقع أنَّهم سوف يسعون وراء هذا الإنجاز من خلال مهنّهم.
2. تجنب الطفل حيثٌ لا يتم تحقيق الحاجات الفسيولوجيَّة ولا العاطفيَّة، لذلك يبحثّ الأفراد عن الأشياء ويحدون من احتكاكهم مع الأشخاص الآخرين فيّ مهنَّهم.
3. قبول الطفل فيّ وحدة عائليَّة ديمقراطيَّة حيثٌ يتم إشباع معظم الحاجات، لذلك يمكنّ توقع أنّ الفرد سيسعى لتحقيق الحاجات الأعلى فيّ مهنة ما، (Hoover, 1998, 21-22).

ويعتمد السلوك المِهَنيّ عند رو على مبدأين هما:

أ. محاولة وضع تصنيف لنماذج المهن، طبقاَ لما تتطلبه كل مهنة من التعامل مع الناس أو الأشياء.

ب. تصنيف أنماط العلاقات بينّ الطفل وأبويه، فقد بينّت أنّ علاقة التقبل الحسنة بينّ الطفل وأبويه تهيّئ الطفل للمهن التيّ تتضمنّ التعامل مع الأشخاص، بينّما الجو الأسريّ الكريه الذيّ يتسم بالنبذ، فإنَّه يؤديّ إلى اختيار المهن التيّ تتضمنّ التعامل مع الأشياء، (الخطيب، 2003، 245).

حسب التصنيف المِهَنيّ الذيّ قدمته آن رو "Ann Roe" فيّ سنة 1957، يمكنّ تقسيم الناس حسب المهن التيّ يتجهون إلى اختيارها إلى نوعين:

أ. نوع من الناس يتجه إلى مهن ذات توجّه اجتماعيّ فيها تعامل بشريّ إنسّانيّ.

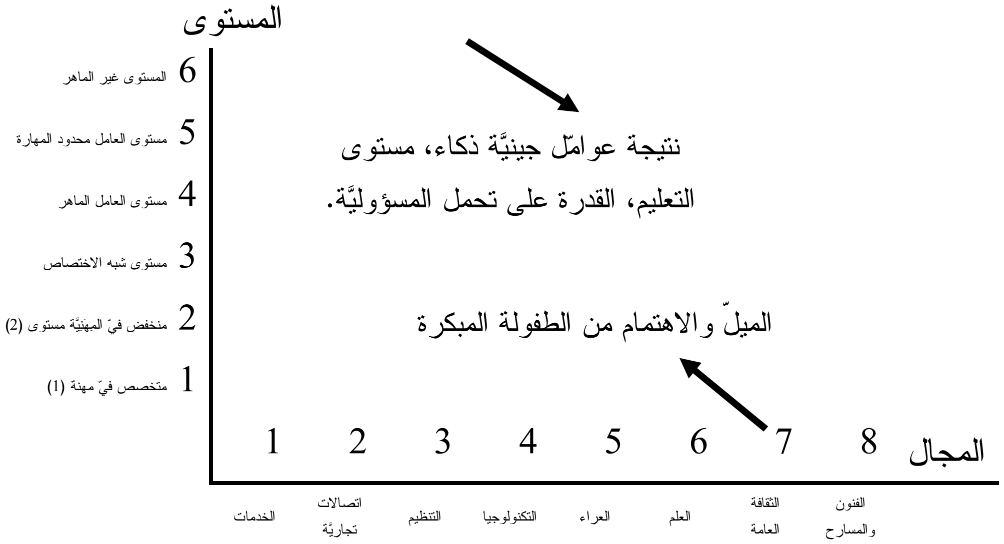
ب. نوع آخر من الناس يتّجه إلى مهن غير ذات توجّه اجتماعيّ وليس فيها تعامل بشريّ إنسّانيّ.

فالناس من النوع الأول يأتيّ غالبيتهم من بيوت يخيّم عليها الحب ويغلب على التربيَّة ومعاملة الأطفال فيها التسامح والحمايَّة الزائدة ومن هذه البيوت يخرج علماء النفس والاجتماع والعاملون فيّ مجالات الإرشاد والتوجيه والخدمات الاجتماعيَّة.

فيّ حين أنّ النوع الثانيّ من الناس يأتيّ غالبيتهم من بيوت يغلب عليها برود العلاقات ويسيطر على أساليب التربيَّة ومعاملة الأطفال فيها النبذ والرفض والجفاء فيّ المعاملة. ومن هذه البيوت يخرج العلماء الطبيعيون والمهندسون والعاملون فيّ مهن ليست ذات طابع إنسانيّ.

فإذّا صح هذا التقسيم، فإنَّه يؤكد تأثير التربيَّة المنزليَّة الأولى والخبرات المبكرة فيّ عهد الطفولة على السلوك المِهَنيّ والاختيارات المِهَنِيَّة للشباب الراشدين إلى جانب تأثير الصفات الموروثة وقوة الحاجات والخلفيَّة الثقافيَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة للأسرة، (الشيبانيّ، 1991، 171).

لقد طورت رو فيّ نظريتها مفهوم المجال والمستوى (Field & Level) للعائلات المِهَنِيَّة، وتكون تصور رو من ثمانيَّة مجالات على المحور الأفقيّ وست مستويات على المستوى الرأسيّ حسب الشكل التالي:



الشكل (1) مفهوم المجال والمستوى للعائلات المِهَنِيَّة

نلاحظ من الشكل السابق أنّ المجالات وزعت على ثمانيَّة مجالات:

1. خدمات (Service).
2. اتصالات تجاريَّة (Business contact).
3. التنظيم (Organization).
4. التكنولوجيا (Technology).

5. العراء (out door).
6. العلم (Science).
7. الثقافة العامة (General culture).
8. الفنون والمسارح (Arts & Entertairment).

أمّا المستويات حسب الشكل فتوزعت كما يلي:

1. مستوى الاختصاص المِهَنيّ (1) أو الإداريّ العاليّ مثل: العمل كباحث اجتماعيّ، مدير مبيعات، رئيس وزارة، مخترع، مهندس بحثّ، طبيب أسنان، دكتور، قاضيّ، ومدير فرع تلفزيونيّ.
2. مستوى الاختصاص المِهَنيّ (2) أو الإداريّ التنظيمي: ويعمل الشخص فيّ هذا المجال كمدير مساعد، مدير موظفين، مدير فندق، طيار عسكريّ، مهندس بترول، صيدلانيّ، فيزيائيّ، كيميائيّ، ومعلم معماريّ.
3. مستوى شبه الاختصاص (شبه المِهَنيّ الإداري): ويعمل الشخص فيّ هذا المجال كممرض، أعمال تجاريَّة ومبيعات، محاسب، طيار مدنيّ، نحّال، معالج طبيعيّ، كاتب قانونيّ، ومصور.
4. مستوى العامل الماهر (ذا مهارة عاليَّة): ويعمل أصحابها فيّ سلك الشرطة، باعة فيّ المزاد العلنيّ، كتَّاب، إحصائيون، نجارون، تقنيون.
5. مستوى العامل محدّد المهارة (ذا مهارة متوسطة): ويعمل أصحابها كطباخين، باعة متجولين، عمال مقسم، سائقيّ شاحنات، صياديّ أسماك، أمناء مكتبات، وعارضيّ أزياء.
6. مستوى العامل غير الماهر (بدون مهارة): ويعمل أصحابها فيّ مجال التنظيفات، باعة صحف، موزعيّ بريد، مساعديّ نجارة، عمال فيّ مزرعة، وخدم.

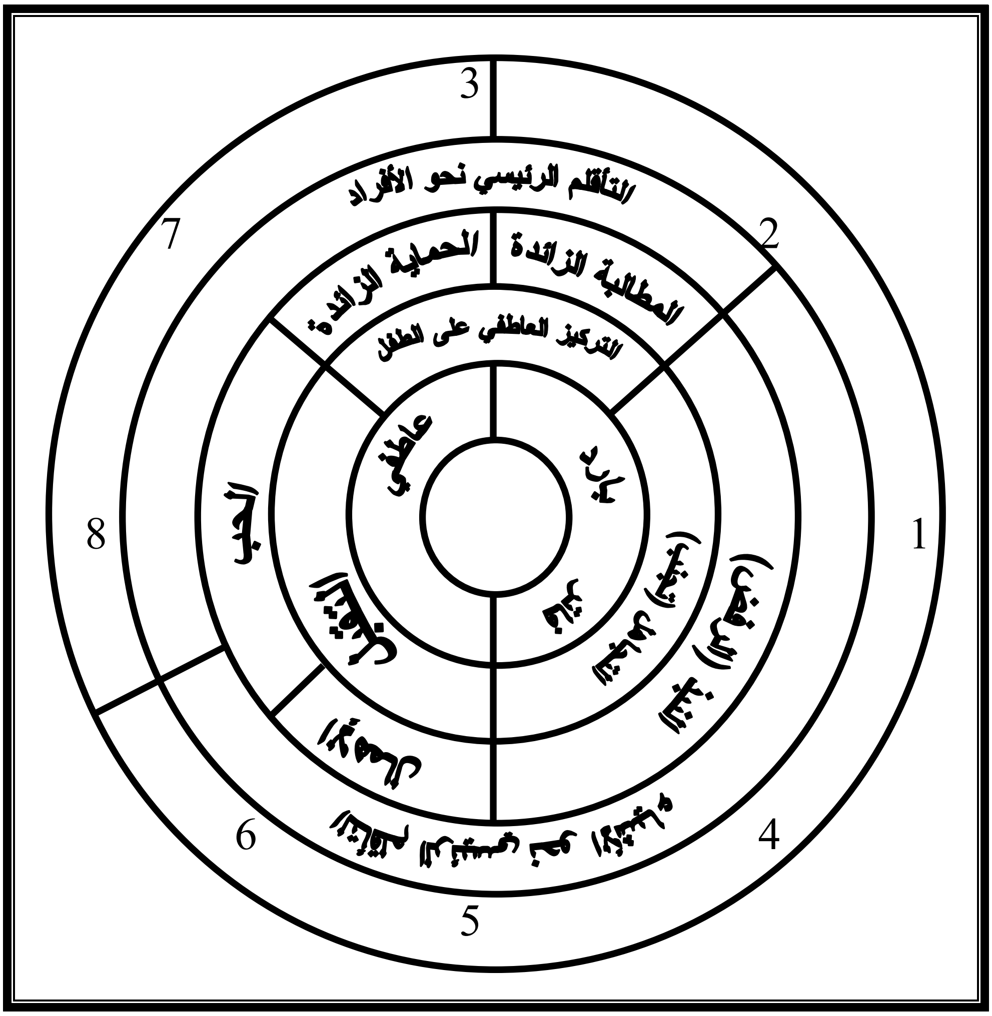
ترى رو أنّ المجالات (1, 2, 3, 7, 8) موجهة نحو الناس، وأنّ المجالات (4, 5, 6) موجهة نحو الأشياء، وتفترض أنّ المتغير الرئيس الذيّ يؤثِّر على اختيار مجال من هذه المجالات هو الميلّ والاهتمام، والذيّ يُعدّ من الرواسب لخبرات الطفولة المبكرة، وتفترض أنّ المستوى الذيّ يبلغه الفرد هو دلالة للعواملّ الجينيَّة، كما تنعكس فيّ بعض الظواهر كالذكاء، مستوى التعليم، والقدرة على تحمل المسؤوليَّة، (أبو شعيرة، 2008، 63-65).

فقد قدمت آن رو توصيات مفتوحة تساعدّ المرشد عند تقديمه الخدمة الإرشاديَّة المِهَنِيَّة:

1. الاختيار المِهَنيّ يتوقف على الصفات الشخصيَّة التيّ كونَّها الفرد خلال طفولته المبكرة.
2. إنّ الفرد يختار المهنة التيّ تشبع حاجاته لذلك لا بد من معرفّة الظروف التيّ عاشها الفرد فيّ مرحلة الطفولة، (الداهريّ أ، 2005، 142).

3. درجة شعور الفرد بأسلوب رعايَّة والديه يلعب دوراً كبيراً فيّ تحديد الشعور بالحرمان أو الإشباع لحاجات الفرد المختلفة.
4. الحاجات التيّ تأخر إشباعها، تصبح دوافع سلوك لا شعوريَّة، وتتوقف قوة هذه الدوافع على درجة إحساس الفرد بالإشباع أو عدمه.
5. إنّ شدة الحاجات اللاشعوريَّة، تتحدّد بموقع هذه الحاجات على تصنيف ماسلو الهرميّ للحاجات. (الخطيب، 2003 ، 246)

المجموعة المِهَنَيَّة (1-2-3-7-8)



المجموعة المِهَنَيَّة (4-5-6)

الشكل (2) نظريَّة آن رو للمجموعات المِهَنِيَّة (الهذال، 2003، 163)

*** نظريَّة هولاند (Holland Theory):**

جون هولاند، هو أستاذّ علم النفس فيّ جامعة جونز هوبكنز فيّ الولايات المتحدة الأمريكيَّة، وقد قدم عام 1959 نظريَّة فيّ الشخصيَّة والمهنة، تقوم على أنّ الْمُيول المِهَنِيَّة هيّ إحدى مظاهر

الشخصيَّة، وأنّ وصف الْمُيول المِهَنِيَّة لفرد ما هو فيّ نفس الوقت وصف لشخصيته، (الخطيب، 2000، 42-43).

تُعتَبّر نظريَّة الشخصيات المِهَنِيَّة وبيئات العمل التيّ وضعها هولاند "Holland" حتى الوقت الحاضر الأساس الذي تنطلق منّه التطويرات النظريَّة والتجريبيَّة حول موضوع الْمُيول المِهَنِيَّة، (Elosua, 2007, 135).

فقد توصل هولاند فيّ دراساته التيّ امتدت من عام 1952-1984 إلى أنّ هنّاك فروقاً ثابتة ومتمايزة بينّ الطلبة فيّ ميولهم المِهَنِيَّة وترجع هذه الفروق إلى ما لدى الفرد من معلومات عن المهن وما لديه أيضاً من وعيّ بذاته وبالظروف المحيطة به وما ينتابه من ضغوط اجتماعيَّة وكذلك الفرص المتوفرة فيّ المجتمع والتيّ لها تأثير كبير فيّ تحديد البيئة المِهَنِيَّة، (المسعوديّ، 2007، 13). وأنّ الأفراد الذين لاقوا اهتَماّماً لتنظيم معرفّتهم حول المهن المختلفة، وحول ذاتهم خلال مراحل نموهم لديهم قدرة أكبر على تحديد واتّخَاذ قرارات مهنيَّة مستقبليَّة مقارنةً مع الأشخاص الذين لديهم معلومات بسيطة أو معرفّة غامضة حول ذاتهم وحول بيئتهم، وذلك لأنّ الفرد يتطور تدريجياً ليصل إلى نقطة محدّدة تساعده على حسن اتّخَاذ قرار لدِراسّة موضوع معين أو اختيار مهنة معَينَّة، (الداهريّ أ، 2005، 143).

لقد استنتج هولاند عام 1966 أنّ الاختيار المِهَنيّ ينتج عن تركيب:

أ. التعبير عن الشخصيَّة فيّ محيط العمل.

ب. التطابق مع الآراء الشائعة حول مهنة معَينَّة.

إذّا **فالمقدمة الأساسيَّة للنظريَّة:** هيّ أنّ الشخص يختار مهنة لإشباع أو إرضاء توجيهه المفضل، بمعنى أنّ الفرد منجذب إلى وظيفة معَينَّة فيّ بيئة العمل، تعمل على إشباع الحاجات الشخصيَّة، وتقدم الشعور بالرضا، على سبيل المثال: الشخص الذيّ لديه توجيه اجتماعيّ قويّ، يفضل العمل فيّ بيئة يطغى عليها طابع التعامل مع الآخرين. حينّها قد يختار مهنة التمريض مثلاً. أمّا الشخص الذيّ ليس لديه توجيه اجتماعيّ قويّ فإنَّه يفضل العمل فيّ بيئة لا يطغى عليها طابع التعامل مع الآخرين. حينّها يعمل ككيميائيّ، حيثُ لا يوجد تواصل اجتماعيّ كبير مع الأشخاص، (Randolph & Wood, 1998, 594).

كما تعدّ نظريته فيّ الاختيار المِهَنيّ انعكاساً لتيارين بارزين فيّ علم النفس المِهَنيّ، وهما:

التيار الأول: يتصف بالطابع الشخصيّ، ويتمثّل فيّ الفرض القائل: بأنّ الاختيار الذيّ يقوم به الفرد إنّما يمثّل امتداداً لشخصيته، ومحاولة لتضمين أساليبه السلوكيَّة والشخصيَّة الواسعة فيّ سياق

حياته أو عمله. (القاسم, 2001، 184)

لقد بينّ تيرمان (Terman,1931) ذلك بقوله: "من أجل فهم شخصيَّة الفرد الكليَّة, فإنَّه من الضرورة الحتميَّة معرفّة شيء عن مجالات اهتماماته".

حيثُّ كانّ دارليّ (Darley, 1941) أحد الأوائل الذين تحدثوا عن أنّ الميول هيّ تعبير عن الشخصيَّة, وقال: إنّ تطور الميل "هو نتيجة أو مرحلة خاصة من تطور الشخصيَّة"، (Larson, et.al, 2002, 217-218).

وتحدث بيرديّ (Berdie, 1944): أنَّه إذّا تمكنّا من فهم اهتمامات شخص ما, فإنّنا سنتمكنّ من حل غموض شخصيته. وأشار إلى أنّ الاهتمامات والشخصيَّة تتشارك بتركيبات أو بنيات متشابهة لأنَّها تظهر من محدّدات متشابهة.

التيار الثانّي: ويتمثّل بالفكرة التيّ تؤكد أنّ الأفراد يسقطون نظرتهم إلى أنفسهم وإلى دنيا العمل على عناوين وأسماء العمل، (القاسم، 2001، 184). ومن أجل تحقيق الجانب الثانيّ فقد قام هولاند بوضع قائمته للتفضيل المِهَنيّ.

أيّ أنّ جوهر نظريَّة هولاند يعتمد على ثلاث محاور أساسيَّة:

- **المحور الأول:** يتعلق بالبيئة.
- **المحور الثانّي:** يتعلق بالفرد.
- **المحور الثّالث:** يتعلق بتفاعل الفرد مع البيئة.

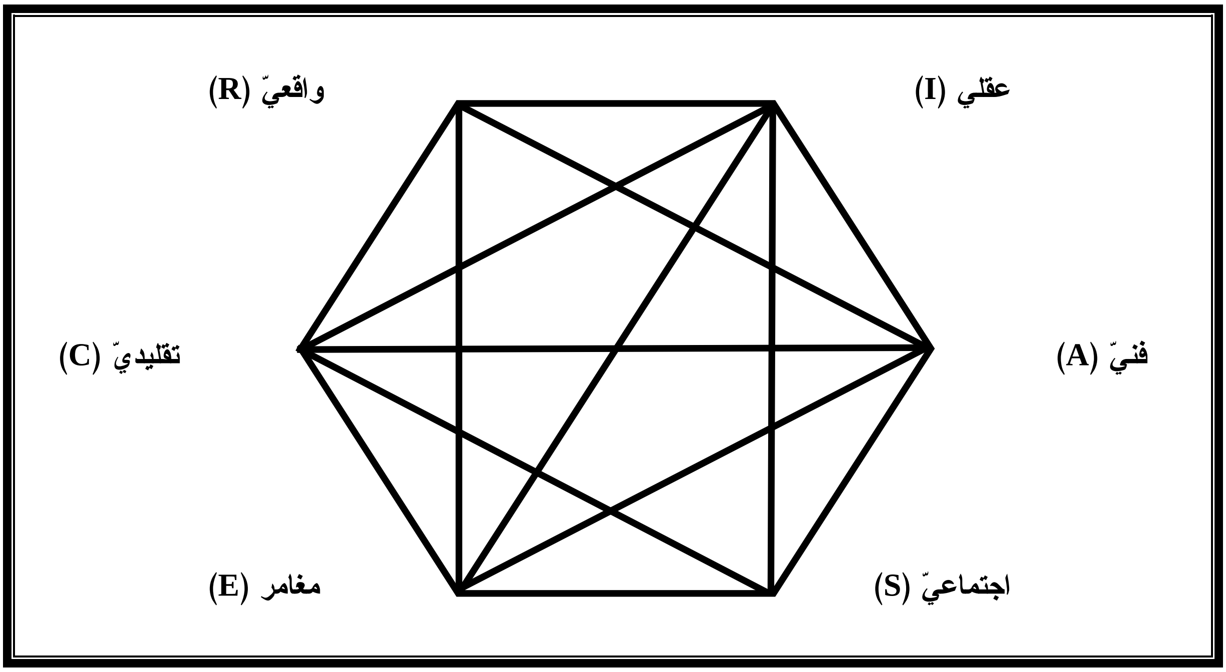
أمّا الفرضيَّة الأساسيَّة لنظريَّة هولاند فهيّ أنّ الأشخاص يبحثّون ويختارون البيئات التيّ يستطيعون أنّ يعبروا فيها عن اهتماماتهم. أيّ أنّ التفاعل بينّ الشخص والبيئة يشير إلى أنّ البيئات تجذب انتباه الأشخاص بمميّزات معَينَّة, وأنّ البيئات متأثّرة بالأشخاص الذين يعيشون أو يعملون فيها (DeFruyt & Mervielde, 1997, 87)، على سبيل المثال: فإنّ نمط الشخصيَّة الواقعيَّة يبحثّ عن بيئة عمل واقعيَّة، تزوده بنشاطات وأدوار تتناسب مع شخصيته. ومن وجهة نظره فإنّ الانسجام بينّ الشخصيَّة وبيئة العمل يؤديّ إلى الرضا الوظيفيّ والاستقرار المِهَنيّ والتحصيل، وإنّ عدم الانسجام يؤديّ إلى عدم الإشباع وعدم الاستقرار المِهَنيّ وضعف الأداء، (الضامن، 2005، 207).

قدم هولاند عدة مفاتيح لفهم نظريته وهي:

1. **الاتفاق أو الاتساق "Consistency"**: ويقصد به أنّ هنَّاك أنماطاً سواء كانّت شخصيَّة أو بيئيَّة مهنيَّة تنسجم مع أنماط معَينَّة دون غيرها. مثلاً: نمط البيئة المِهَنِيَّة الواقعيّ، ونمط البيئة المِهَنِيَّة العقلي، هما أكثَّر انسجامّاً مع بعضهما من انسجام نمطيّ البيئتين المهنيتين التقليديّ والفنيّ.
2. **التمايز "Differentiation"**: ويعنيّ به نقاء النمط المِهَنيّ. إذّ أنّ بعض أنماط الأفراد أو البيئات تكون نقيَّة، أيّ أنَّها لا تتشابه مع الأنماط الأخرى، أمّا النمط الذيّ تتوزع أوصافه على الأنماط الستة فإنَّه يعدّ نمطاً موزعاً أو عاماً، فالتمايز يعنيّ الاختلاف فيّ درجة النقاء والانتساب إلى نمط بعينَه، (الخطيب، 2003، 249).
3. **الذاتيَّة "Identity"**: يبينّ هذا المفهوم مدى الثبات والوضوح فيّ الذاتيَّة الشخصيَّة للفرد أو فيّ ذاتيَّة بيئته، وتتحدّد الذاتيَّة الشخصيَّة بمدى امتلاكه لصورة واضحة وثابتة لأهدافه، وميوله، ومواهبه. أمّا ذاتيته البيئيَّة فتتحقّق بتكامل الأهداف، والمهمّات، وتبقى ثابتة على ذلك فترة طويلة من الزمن.
4. **التطابق "Congruence"**: يحدث التطابق عندما يقيم الأفراد فيّ بيئات تتفق مع أنماط شخصياتهم، مثلاً: عندما يقيم الفنان فيّ البيئة الفنيَّة. وذلك لأنّ الأفراد يزدهرون عندما يجتمعون فيّ البيئة التيّ تتوافق معهم. ويكون التطابق كاملاً عندما يقيم شخص واقعيّ فيّ بيئة واقعيَّة، ويتلو ذلك فيّ درجة التطابق عندما يكون نمط الشخصيَّة مجاوراً لنمط البيئة، مثلاً: عندما يوجد شخص واقعيّ فيّ بيئة استقصائيَّة. أمّا انعدام التطابق فيحدث عندما يكون تناقض وتضاد بينّ النقطتين اللتين تمثّلان نمطيّ الشخصيَّة والبيئة، كانّ يكون الفنان موجوداً فيّ بيئة تقليديَّة، (الخطيب، 2005، 47).
5. **الحساب**: تُمثِّل العلاقات البنيويَّة بينّ الأنماط الستة فيّ شكل سداسيّ أو دائريّ، وتتناسب المسافات بينّ الأنماط المتوضعة على الدائرة عكسياً مع حجم (أهمّيَّة) العلاقات. لذلك يمكنّ القول أنّ الأنماط المتجاورة هيّ الأكثَّر اتصالاً, والأنماط المتعاقبة بالتبادل لها علاقة متوسطة مع بعضها البعض، والأنماط المتقابلة (المتعاكسة) هيّ الأقل اتصالاً (Long & Tracey, 2006, 40).

ممّا يعنيّ أنّ الأنماط المتجاورة تتصف بعلاقات متبادلة إيجابيَّة على أعلى مستوى، بينّما العلاقات المتبادلة بينّ الأنماط المتقابلة (المتعاكسة) تتصف بكونّها سلبيَّة إلى أقصى حد، (Hedrih, 2007, 4). وقد تم دعم ذلك بالبحثّ الذيّ أجراه كل من راوندس وتريسيّ (Rounds & Tracey, 1992)، حيثُ تتوضع الأنماط الأكثَّر تشابهاً بشكل متقارب فيّ النموذج من تلك الأقل تشابهاً. على

سبيل المثال: من المتوقع أنّ يكون النمط الاجتماعيّ "Social" مشابه أكثَّر لأحد الأنماط الفنيَّة "Artistic"، أو المغامرة "Enterprising"، وأنّ يكون أقل تشابهاً للنمط الواقعيّ "Realistic". لأنَّه من النادر أنّ يتوافق الأشخاص مع نمط واحد منفرد، وعادةً ما يحدّدون رمزاً مكوناً من حرفين أو ثلاثة، على سبيل المثال: الشخص الذيّ يحدّد الرمز "**ASI**" يُفترض أنّ يكون مشابهاً أكثَّر للنمط الفنيّ "Artistic"، ثم يكون مشابهاً للنمط الاجتماعيّ "Social"، وتالياً يكون مشابهاً للنمط العقلي "Investigative"، (Pronk & Harrison, 1998, 6).



الشكل (3) نموذج هولاند السداسي

(Momberg, 2004, 47)

فقد نظم هولاند مجموعة الأنماط المِهَنِيَّة للشخصيَّة وبيئات العمل، وفق ستة أنماط عامة: الواقعيَّة Realistic (R), العقليَّة Investigative (I)، الفنيَّة Artistic (A), الاجتماعيَّة Social (S), المغامرة (المقدامة) Enterprising (E)، والتقليديَّة Conventional (C)، (Darcy, 2005, 322).

هذه الأنماط الستة التيّ يشار إليّها كمجموعة من خلال الأحرف الأولى "RIASEC", يُمكنّ أنّ تُستخدم فيّ تصنيف اهتمامات الأفراد, ويُمكنّ أنّ تُستخدم أيضاً فيّ تصنيف المهن.

عند حدوث الارتباط بينّ اهتمامات الفرد ومميّزات العمل بناءً على تصنيف هولاند "Holland"، فمن الممكنّ تحديد الخيارات المِهَنِيَّة الكامنة فيما يتصل بتقديم الاستشارات حول مهنة ما، (Armstrong, et.al, 2008, 285). وهذه الأنماط والبيئات هي:

1. البيئة المِهَنِيَّة الواقعيَّة (Realistic (R:

تكون الأعمال فيّ هذه البيئة واضحة، وتحتاج إلى جهد بدنيّ، وتُؤدى الأعمال فيها غالباً بشكل فرديّ، كما أنّ المهارات الاجتماعيَّة فيّ هذه البيئة ليست مطلوبة كثيراً، لأنّ العلاقات بينّ الأشخاص فيها قليلة وتعتمد على الصدفة. ويتطلب العمل فيّ هذه البيئة مهارات يدويَّة، وتقنيَّة وميكانّيكيَّة، (الخطيب، 2000، 46). ويتصف الأفراد الواقعيون كونَّهم نشيطون ومتوازنون ويستمتعون بالأنشطة اليدويَّة مثل البناء، والأعمال الميكانّيكيَّة، والألعاب الرياضيَّة. كما يفضلون العمل مع الأشياء أكثَّر من الأفكار والأشخاص، وغالباً ما يحبون البقاء فيّ الخارج والعمل مع النباتات والحيوانات ويتجنبون المواقف التيّ تتطلب مهارات لفظيَّة وذات العلاقة مع الآخرين، ويتميّزون بأنَّهم عمليون فيّ تعاملهم مع مشاكل الحياة، ويكرهون المساعدة والفعاليات التعليميَّة، وقيمهمّ أشياء ملموسة مثل المال والقوة. ومن الأمثلة على المهن التيّ تمثّلها هذه البيئة: العمال، الفلاحين، سائقيّ الشاحنات، النجارين... (عبد العزيز وعطيويّ، 2004، 155).

2. البيئة المِهَنِيَّة العقلية (Investigative (I:

تكون الأعمال فيّ هذه البيئة من نوع التعامل بالأرقام، والمعادلات، والأدوات الدقيقة. وتتطلب هذه البيئة قدرات مبدعة تستطيع أنّ تضع الأفكار بشكل كميّ، والتعامل مع هذه البيئة يكون مع الأفكار والأشياء لا مع الأشخاص، والقدرة على التعبير الكتابيّ مطلوب فيها، وغالباً ما تكون علاقات العاملين فيها متباعدة، (الخطيب، 2000، 47). ويتصف الأشخاص ضمنّ هذه البيئة بأنَّهم يفضلون التفكير فيّ حلول للمشاكل أكثَّر من التصرف بها، ويميلّون إلى التنظيم والفهم أكثَّر من السلطة، وإلى التفكير والترويّ فيما يعرض عليهم من مسائل، كما يحاولون أنّ يفهموا العالم المحيط به جيداً، ويميلّون إلى الدقة والمنَّهجيَّة، كما أنَّهم شغوفون بالمعرفّة، ويتجنبون التفاعل الاجتماعيّ والاجتماعات التيّ تكثر فيها العلاقات مع الآخرين، وتنقصهم مهارات القيادة. ومن الأمثلة على المهن التيّ تمثّلها هذه البيئة: البحثّ العلميّ فيّ المجالات المتنوعة والطب والباحثين الفيزيائين، والكيميائيين، والبيولوجيين، وعلماء الإنسان، (أبو شعيرة، 2008، 67-68).

3. البيئة المِهَنِيَّة الفنيَّة (Artistic (A:

تُعتَبّر هذه البيئة بيئة الأعمال التيّ تتطلب تفسير النماذج الفنيَّة، أو إبداعها من خلال الذوق والمشاعر، والتخيل من أجل التعبير عما يدور فيّ النفس بشكل رمزيّ، (الخطيب، 2000، 47). ويتصف الأفراد الفنانون كونَّهم مبتكرين، ولديهم حدس، وخيال واسع، ويمتلكون قدرة فنيَّة أو موسيقيَّة، ويعطون قيمة للصفات الجماليَّة (الفنيَّة) كما تُعتَبّر الأنماط الفنيَّة مندفعة بشكل عام

وعاطفيَّة ويتجهون للتواصل بأسلوب صريح ومعبر جداً، (Pronk & Harrison, 1998, 6). ويفضلون التعامل مع مشكلات البيئة من خلال التعبير الذاتيّ، ويتجنبون المواقف التيّ تتطلب مهارات جسميَّة، ودرجاتهم على مقياس الأنوثّة عاليَّة، ويظهرون قليلاً من ضبط النفس وقيمهمّ تعبر عن شعور عظيم بالنفس. ويميلّ أصحاب هذا الاتجاه لمهن مثل: الموسيقيون والرسامون ومهن الثقافة الفنيَّة كالشعراء والأدباء... (الشيخ حمود، 2008، 274).

4. البيئة المِهَنِيَّة الاجتماعيَّة Social (S):

تكون الأعمال فيّ هذه البيئة من نوع التعامل مع الآخرين، والاهتمام بهم، وتفهم ظروفهم ومساعدتهم وتقديم العون لهم، (Sparfeldt, 2007, 1013). كما ويمتاز الأشخاص فيّ هذا النمط بامتلاك مهارات اجتماعيَّة تساعدهم على الإقناع والتأثير فيّ الآخرين والتواصل مع المجتمع، (المسعوديّ، 2007، 15). ولديهم قدرة لغويَّة ومهارات لفظيَّة، كما أنّ قيمهمّ الأساسيَّة إنسانيَّة ودينيَّة، ويفضلون التعليم والخدمات الاجتماعيَّة والإرشادات والمعالجة النفسيَّة، ويتجنبون المواقف التيّ تتطلب حل مشاكل بطريقة عقليَّة أو تتطلب مهارات جديدة. ومن الأمثلة على المهن التيّ تمثّلها هذه البيئة: الأخصائيين الاجتماعيين، المرشدين، المعلمين... (عبد الهاديّ والعزة، 1999، 64).

5. البيئة المِهَنِيَّة التقليديَّة Conventional (C):

هيّ بيئة الأعمال التيّ تتطلب القيام بمهمّات وضعها الآخرون، وتعاملاً بالمعاملات الرياضيَّة واللغويَّة، ومعظم هذه الأعمال تتطلب دقة فيّ الأداء، وإتباع التعليمات، كالأعمال الكتابيَّة وتدقيقها، وتدقيق القوائم، (الخطيب، 2000، 49). ويتميّز أفراد هذا النمط بالقدرة على إتباع التعليمات بدقة وضبط النفس، ويفضلون الروتين اليوميّ فيّ العمل ويتقيدون بالقوانين والأنظمة ومهاراتهم العدّديَّة متطورة ويمتازون بالتنظيم والإنجاز، وتتطلب البيئة المِهَنِيَّة التقليديَّة معلومات حسابيَّة ولفظيَّة، ومهارات بسيطة فيّ العلاقات الاجتماعيَّة. ومن الأمثلة على المهن التقليديَّة: مهن أمناء المكتبات، أمناء الصناديق، مكاتب البريد، غرف الملفات، المهن التجاريَّة والمصرفيَّة والسكرتاريَّة... (الرفوع، 1995، 11).

6. البيئة المِهَنِيَّة المغامرة Enterprising (E):

هذه البيئة هيّ بيئة المغامرات التجاريَّة والسياسيَّة، وتتطلب الأعمال التيّ تنتميّ إلى هذه البيئة قيادة اجتماعيَّة، كإدارة المشاريع والمؤسسات، كما تتطلب قدرة لغويَّة عاليَّة من أجل توجيه الناس وإقناعهم. (الخطيب، 2000، 49) ويتصف الأفراد المغامرون كونّهم حيويين، طموحين، مغامرين، اجتماعيين، متفائلين، محبوبينّ، لديهم ثقة بالنفس، ويعطون قيمة للإنجاز الاقتصاديّ والسياسيّ،

(Pronk & Harrison, 1998, 6). ويستمتعون بالنشاطات التيّ تتطلب منَّهم إقناع الآخرين مثل المبيعات، ويسعون وراء أدوار القيادة كما أنَّهم يتقنون المهارات اللفظيَّة التيّ تحتاج إلى جهود عقليَّة، ويتجنبون اللغة المحدّدة بشكل جيد، ويميلّون إلى الأعمال الخطرة وغير العاديَّة. ومن الأمثلة على المهن التيّ تمثّلها هذه البيئة: رجال السياسة، المحاماة، الصحافة، رجال الأعمال، ومندوبيّ المبيعات... (عبد العزيز وعطيويّ، 2004، 156–157).

إنّ بحثّ الفرد عن الاتجاه المِهَنيّ يمكنّ أنّ يتمَّ بعدة طرق وبمستويات مختلفة من الوعيّ فمن خلال نمو الطفل نراه يتعلم من والديه ومن المدرسة ومن المجتمع الذيّ يعيش فيه، ما يفعله بشكل جيد، وما يفعله بشكل سيء، وماذّا يجب أنّ يعمل. كما أنَّه يكتسب بعض التصورات المِهَنِيَّة، وعندما يتخرج من المدرسة فإنّ خياره المِهَنيّ يكون نتيجة مجموعة معقدة من القوى والتيّ تتضمنّ هرم خياراته، ومن المهن المناسبة المتاحة ومن تأثير الآباء والأصدقاء والعديد من عواملّ الحظ، (الشيخ حمود، 2008، 275). وبالنسبّة لمستوى الترتيب الهرميّ للبيئة المِهَنِيَّة التيّ يختارها، فإنَّه نتيجة أو وظيفة لمتغيرات أخرى متعدّدة. فمستوى الترتيب الهرميّ للبيئة المِهَنِيَّة التيّ يختارها الفرد يتحدّد فيّ ضوء ذكاء الفرد وتقييمه الذاتيّ وفيّ ضوء كثير من العواملّ الوراثيَّة والبيئيَّة التيّ تتدخل فيّ التقييم الذاتيّ للشخص والتيّ لا تخرج فيّ عمومها عن مستوى الذكاء والمستوى الاقتصاديّ والاجتماعيّ والتعليميّ والصحيّ للفرد، (الشيبانيّ، 1991، 184). أمّا الاختيار المِهَنيّ فهو نتيجة للترتيب الهرميّ لأنماط الشخصيَّة الستة عند الفرد، بالإضافة إلى الضغوط الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة الأخرى. وتعتمد سهولة أو صعوبة اتّخَاذ القرار فيما يتعلق باختيار الفرد لمهنة أو لأخرى على درجة وضوح الترتيب أو التركيب الهرميّ لأنماط الشخصيَّة عنده. أمّا إذّا لم يكن التركيب الهرميّ منسجماً فإنَّه قد يصل إلى ما سماه هولاند بالحيرة أو عدم القدرة على اتّخَاذ اتجاه معين فيّ هذا المجال، (الهذال، 2003، 179).

* نظريَّة جينزبرج وزملائه (Ginzberg & et al theory):

اهتم ايليّ جينزبرج Eli Ginzberg بموضوع الاختيار المِهَنيّ واعتبره من العمليات التطوريَّة المستمرة والتيّ تعكس المواءمة بينّ ميول الفرد وقيمه وقدراته وبينّ فرص العمل المتاحة فيّ البيئة التيّ يعيش فيها. وأكد أهمّيَّة النضج عند الفرد وقدرته على تحمل مسؤوليَّة اتّخَاذ قراره المِهَنيّ، ونظر إلى عمليَّة الاختيار المِهَنيّ على أنَّها عمليَّة تفضيل تختلف من مرحلة عمريَّة إلى أخرى، وأنّ الاختيار المِهَنيّ عمليَّة لا يمكنّ ردها ولا إرجاعها إلى الوراء، (القاسم، 2001، 189).

لقد خلص جينزبرج وزملاؤه من الأبحاث والدراسات التيّ قاموا بها إلى أنَّه توجد أربعة متغيرات على الأقل تدخل وتؤثّر فيّ الاختيار المِهَنيّ للفرد.

1. هو ما أطلقوا عليه عامل الحقيقة الواقعيَّة الذيّ يجعل الفرد يستجيب لضغوط بيئته فيّ اتّخَاذ قراراته المِهَنِيَّة.
2. يتمثّل بما يحس به الفرد جراء تأثير ما يتلقاه من تعليم فيّ اختياراته المِهَنِيَّة، حيثُّ أنّ مقدار ونوعيَّة التعليم الذيّ يتلقاه الشخص من شأنّهما أنّ ييسرا أو يعوقا عمليات اختياره المِهَنيّ.
3. يتمثّل فيما يمتلكه الفرد من دوافع وحاجات وعواطف ومكونات وخصائص انفعاليَّة مختلفة، لها تأثيرها فيّ اختياراته المِهَنِيَّة.
4. يتمثّل فيّ معتقدات وقيم الفرد التيّ تؤثِّر فيّ اختياراته المِهَنِيَّة، (الشيبانيّ، 1991، 145).

للنظريَّة مؤشرات ثلاثة وتُعتَبّر شروطاً واضحة للاختيار المِهَنيّ وهي:

1. إنّ النمو المِهَنيّ عمليَّة تؤثِّر فيّ الاختيار المِهَنيّ وهيّ تتكون من ثلاث مراحل تبدأ من مرحلة الطفولة وحتى 15 سنة.
2. إنّ معظم القرارات التيّ أُخذت فيّ فترة معَيَنَّة تؤثِّر على القرارات التيّ تليها ولا يمكنّ أنّ ترجع لها.
3. المواءمة والتوفيق بينّ الجوانب المتعدّدة المميّزة لكل اختيار مِهَنيّ، (الداهريّ ب، 2005، 135). فقد ذكر كل من جينزبرج وجينسبرغ واكسلارد وهيرما (Ginzberg, Ginzburg, Axelard, & Herma, 1951). أنّ العمليَّة التطويريَّة لاتّخَاذ القرار المِهَنيّ "لا تدفع الفرد إلى اتّخَاذ قرار فرديّ، لكنَّها تدفعه لإنجاز سلسلة من القرارات التيّ يتم اتّخَاذها فيّ فترة من السنوات"، ولهذه العمليَّة ثلاث مراحل: (Hoover, 1998, 24)

1- مرحلة الاختيار الخياليّ "Fantasy Choice":

تبدأ فيّ سن الرابعة أو الخامسة تقريباً وتنتهيّ عند سن الحاديَّة عشرة تقريباً، وذلك حسب مقتضيات الفروق الفرديَّة بينّ الأفراد، ومن أهمّ السمات التيّ تميّز هذه الفترة هيّ الطبيعة التحكميَّة والخياليَّة لاختيارات الطفل، وفقدان التوجه الواقعيّ الذيّ ينعكس فيّ الْمُيول والتفضيلات المِهَنِيَّة المعبر عنَّها خلال هذه الفترة، (الشيبانيّ، 1991، 146). وفيّ فترة الخيال يتم اتّخَاذ الخيارات بلا أيّ فكرة للحدود أو القيود. والطفل فيّ هذه الفترة، عادة حتى سن الحاديَّة عشرة، يشعر بأنّ كل شيءٍ أو أيّ شيءٍ بمجرد طلبه أو الرغبة فيه يجعله ممكنّاً. وخلال هذه الفترة، يلاحظ الطفل ويسمع عن أنماط مختلفة من المهن ويبدأ بتمثيل السلوك المتصل بالمهن، وبينّما يبدأ الطفل بتمثيل هذه المهن، تتجاوب العائلة بمواقف معَيَنَّة تجاه كل من التصرفات السلوكيَّة والمِهَنِيَّة، (Hoover, 1998,

24). حيثُّ يتصور الطفل أنّ بمقدوره أنّ يكون كما يريد، فإذّا سألت طفلاً عن المهنة التيّ يرغب الالتحاق بها عندما يكبر ستكون إجابته قائمة على أساس خبرته المستمرة من رؤيته لشخص ما أثناء أدائه لعمله، أو بناءً على ما سمعه عن العمل، أيّ أنّ اختياره أو تفضيله لا يكون قائماً على أساس المهارات أو المؤهلات المطلوبة لأداء هذا العمل، أيّ أنّ عالم اللعب الخياليّ الذيّ يعيش فيه الطفل يطمس الكثير من المعالم الواقعيَّة لحياة العمل، (عبد الرحمن، 2001، 361). بالإضافة إلى ذلك يصغيّ الطفل إلى تصرفاته السلوكيَّة وأدائه مقارنة بالأطفال الآخرين، لذلك تلعب العائلة دوراً هامّاً فيّ التأثير على الطفل خلال فترة الخيال، (Hoover, 1998, 24). وقد ميّز فرانك وهيتزر (Frank & Hetzer) مرحلتين فرعيتين لمرحلة الاختيار الخياليّ هما:

أ. **مرحلة اللذة الوظيفيَّة:** فالأطفال الصغار يكون اهتمامهمّ منصباً على اللذة التيّ يمكنّهم الحصول عليها من العمل. فمهنة البنَّاء مثلاً تثير اهتمامهمّ لأنَّهم سيحصلون على لذة من خلط الإسمنت بالماء ووضع القوالب على بعضها ولصقها. ولذلك أطلق فرانك وهيتزر على هذه الدافعيَّة لاختيار العمل فيّ هذه الفترة من العمر اسم «اللذة الوظيفيَّة» وأوضح أنّ تلك اللذة تستمد من الملاحظة السطحيَّة للجوانب السارة من العمل. (الداهريّ ب، 2005، 136)

ب. **مرحلة الرضا الذاتيّ المستمد من إرضاء الآخرين:** وفيّ هذه المرحلة يكون دافع الطفل لاختيار المهنة هو العمل لتحقيق الرضا الذاتيّ المستمد من مساعدة الآخرين وإرضائهم، فالتمريض مثلاً يهيئ الفرصة لتقديم المساعدة الطبيَّة للناس وخاصة الوالدين، ومن أهمّ خصائص هذه المرحلة هيّ عدم الاهتمام بالشروط اللازم توافرها لأداء العمل أو الالتحاق بالمهنة، أو بالنتائج القريبة أو البعيدة المترتبة على الاختيارات المِهَنِيَّة، كما أنّ الطفل لا يربط بينّ الغايات والوسائل اللازمة لتحقيق هذه الغايات، وغالباً ما يركز اهتمامه على الجوانب السطحيَّة البسيطة السارة للعمل، بينّما يهمل الجوانب الروتينيَّة أو المعقدة غير السارة للعمل، (عبد الرحمن، 2001، 362).

2- مرحلة الاختيار المبدئيّ أو التجريبيّ "Tentative Choice":

تمتد هذه المرحلة من سن الحاديَّة عشرة حتى السابعة عشرة، وتتميّز بعدم التبعيَّة، وبالاستكشاف، وبازدياد إحساس الفرد بذاته، ورغبته فيّ دراستها وتحليلها، لهذا فهو لا يحدّد بصورة قاطعة المهنة التيّ يختارها، بل يشعر أنَّه بحاجة لبعض التوجيهات، التيّ تساعده على اختيار المهنة المناسبة له، (الخطيب، 2003، 242). فالشخص يتخذ اختياراته بشكل أساسيّ بناءً على معايير الشخصيَّة (الْمُيول، والقدرات، والقيم) خلال هذه الفترة. وعلى الرغم من أنّ العائلة تستمر بشكل عام بالتصرف كمرجع هامّ وتقوم بمناقشة الأفكار، فإنّ مجموعات أخرى مثل (رفاق

الصف، أعضاء الفريق الرياضيّ، زملاء الناديّ... وغيرهم) يلعبون دوراً فيّ ذلك. أيضاً يتم اكتساب معلومات أكثَّر حول مهن متنوعة خلال هذه السنوات بينّما ينتقل الشاب إلى العمل الجزئيّ، ويبدأ باكتشاف تنوع المهن المتاحة بأنماط مختلفة من التدريب. وعندما تصبح المعلومات والتفاعل أمراً متاحاً، لا يبدأ المراهق بتقييم أنواع الأنشطة المِهَنِيَّة المتاحة فحسب، وإنمّا بتقييم سمات وميّزات الأشخاص فيّ هذه المهن أيضاً ومواقف الآخرين تجاه هؤلاء الأشخاص والمهن، (Hoover, 1998, 25). وقد قسموا هذه الفترة إلى المراحل الفرعيَّة التاليَّة:

أ. **مرحلة الْمُيول "Interests Stage"**: تقع تقريباً بينّ سن الحاديَّة عشرة وسن الثانيَّة عشرة من العمر، وفيّ هذه المرحلة يسند الأشخاص أفكارهم المتعلقة بالاختيار المِهَنيّ على الأشياء التيّ يستمتعون أو يهتمون بالقيام بها. (المرجع السابق، 25) وفيّ هذه المرحلة يُحدّد الطفل ما يحبُّه وما لا يحبُّه من المهن، أيّ ما يميلّ إليّه وما لا يميلّ إليّه، آخذاً بالحسبان قدراته، ومدى تحقيق هذه الأعمال لإشباع رغباته، وأهمّ ما يميّز الخيارات المِهَنِيَّة عند الطفل فيّ هذه المرحلة أنَّها غير ثابتة من ناحيَّة، وأنَّها تأتيّ نتيجة التأثّر بالوالدين، فالقرار المِهَنيّ غير ثابت، لأنَّ حياة الطفل الانفعاليَّة والجسديَّة غير ثابتة أيضاً، (الشيخ حمود، 2008، 250).

ب. **مرحلة القدرات "Capacities Stage"**: تقع تقريباً بينّ سن الثانيَّة عشرة حتى سن الرابعة عشر. وفيّ هذه المرحلة يبدأ الطلاب فيّ إدخال فكرة أو عامل القدرة فيّ اعتباراتهم واختياراتهم المِهَنِيَّة، والمواهب التيّ يمتلكونَّها، ويبدؤون بتقييم جوانب القوة والضعف لديهم، ويكتشفون جوانب الموهبة عندهم، (Hoover, 1998, 25). وفيها يدرك الفرد أنّ الْمُيول أو الهوايَّة ليست كافيَّة لاختيار مهنة. ويكون لدروس المدرسة دورها فيّ تحفيزه لاختيار نوع من المهن ذات علاقة بهذه الدروس، فدروس الرسم الميكانّيكيّ والعلوم تؤديّ إلى ميلّ مؤقت نحو الرسم الهندسيّ والعمل العلميّ. كما يكون لمهنة الوالدين أثّر على اختياره المِهَنيّ فيّ هذه المرحلة. كما تسهم درجاته فيّ المواد الدراسيَّة المختلفة فيّ عمليَّة الاختيار، وكذلك فيّ توضيح قدرات الفرد، ممّا يؤديّ إلى إدراك الدور الذيّ يلعبه التعليم فيّ مساعدة الفرد على اختيار مهنة المستقبل، (عبد الرحمن، 2001، 363).

ج. **مرحلة القيم "Values Stage"**: تقع تقريباً بينّ سن الخامسة عشر حتى سن السابعة عشر من العمر. وفيّ هذه المرحلة يبدأ الفرد الربط بينّ مهاراته وقدراته من ناحيَّة، وبينّ ما سيحقّقه من إرضاء لنفسه باختيار المهنة المناسبة. ويساعدّ فيّ ذلك بدايَّة ظهور وتبلور القيم، التيّ اكتسبها أثناء طفولته ومراهقته، فهيّ تساعدّ فيّ توجيه الفرد لاختيار المهارات والقدرات، التيّ يريد استخدامها فيّ ممّارسة المهنة التيّ يريدها، (الخطيب، 2000، 38)،

وفيّ هذه المرحلة يؤخذ بعين الاعتبار مقدار الدخل الذيّ سيحصل عليه، والشعور بالرضا من خلال ممّارسته لمهن محدّدة، بالإضافة إلى أهمّيَّة مكانّة العمل، وجوانب أخرى متصلة بالصحة، (Hoover, 1998, 25). ومن العوامّل التيّ تؤثِّر على الاختيار المِهَنيّ أيضاً فيّ هذه الفترة مقدار ما سيحقّقه المراهق من إشباع غير مباشر نتيجة لاختياره هذه المهنة. فالرغبة فيّ أنّ يصبح المراهق طبيباً لذات المهنة تصبح نابعة من داخل المراهق، إذّ يرى جينزبرج أنّ تلك الرغبة تحقّق إشباعاً لحاجة وجدانيَّة خاصة كما تحقّق الرغبة فيّ أداء عمل بنّاء ونافع. وهنا يختلف الأمر اختلافاً كلياً عمّا مرّ معنا من مراحل سابقة والتيّ كانّ يشير بها المراهق إلى الرغبة فيّ أداء العمل الذيّ يريده ويرغبه ويعبر عن ذلك بقوله: «أريد أنّ أمارس هذا العمل لأنّنيّ فيّ الغالب أحب أنّ أقوم به، ولأنَّه ذو قيمة بالنسبّة ليّ وبالنسبّة للآخرين أيضاً»، (الداهريّ ب، 2005، 138).

د. **المرحلة الانتقاليَّة "Transition Stage"**: وهيّ المرحلة التيّ تقع بينّ سن السابعة عشر وسن الثامنة عشر. وفيّ هذه المرحلة يبدأ الفرد يدرك ضرورة اتّخَاذه قرارات عاجلة وواقعيَّة حول مستقبله المِهَنيّ، وضرورة تحمّله مسؤوليات وتبعات قراراته المِهَنِيَّة. وفيّ هذه المرحلة أيضاً يصبح للفرد استقلاليَّة أكثَّر فيّ الفعل والتصرف واتّخَاذ القرار من المرحلة السابقة. كما يعلو فيّ هذه المرحلة شأنّ الإشباعات والمتع الخارجيَّة للعمل، ويصبح فيها الاعتراف بالجزاءات والمكافآت الماليَّة للعمل الذيّ يختار أو بالأحرى الذيّ يفكر فيّ اختياره، ويدرك فيها مقدار ونوع الإعداد الضروريّ لمختلف المهن. وفيّ هذه المرحلة أيضاً يصبح إدراك طبيعة وظروف الحياة فيّ مختلف المجالات أكثَّر دقة وعمقاً، (الشيبانيّ، 1991، 149).

3- مرحلة الاختيار الواقعيّ "Realistic Choice":

تقع فيّ الفترة العمريَّة بينّ سن الثامنة عشر وسن الثالثة والعشرين. وهيّ فترة تسويَّة حيثٌ يبدأ فيها الفرد بالقيام بموازنة المعايير الشخصيَّة مع الفرص، والمتطلبات وحدود المهن الموجودة فيّ المجتمع وهذا ما أكده كل من جينزبرج وجينسبرغ واكسلارد وهيرما، (Ginzberg, Ginzburg, Axelard & Herma, 1951). وخلال هذه الفترة يقوم الفرد باكتشاف البدائل ومن ثم يحدّد المجال أو الاختيار المِهَنيّ المحدّد، (Hoover, 1998, 25). وفيّ هذه الفترة يكون للعمليات والعوامّل البيولوجيَّة العضويَّة تأثير قليل، وذلك على عكس الفترة التجريبيَّة السابقة التيّ كانّ للعمليات والعوامّل البيولوجيَّة العضويَّة تأثير قويّ على المعدل الذيّ يتقدم وينمو به الطالب. فعلم نفس النمو يبينّ لنا أنّ النمو الجسميّ يتباطأ بوضوح فيّ سن الثامنة عشر أو التاسعة عشر التيّ تبدأ فيها الفترة الواقعيَّة، (الشيبانيّ، 1991، 149).

يدخل تحت هذه الفترة ثلاث مراحل رئيسة، هي: «مرحلة الاستكشاف»، و«مرحلة التبلور»، و«مرحلة التخصص أو التحديد».

أ. **مرحلة الاستكشاف "Exploration"**: وتتمثّل فيّ دخول الجامعة، حيثُّ تضيق فرص تحديد أهداف الفرد واختياراته، وتتحد فرص العمل التيّ تتعلق بنوع الدِراسّة وحاجة السوق لها. ويكتسب الفرد فيّ فترة الاستكشاف خبرات مرتبطة بالأعمال المختلفة، وذلك من خلال دراسته للمتطلبات الجسميَّة والعقليَّة اللازمة لأداء الأعمال المتاحة له، وحتى عند اختياره لعمل معين أو دِراسّة معَيَنَّة ذات مطالب خاصة، فإنّ مجال اهتمامه وبحثّه يضيق ويتحدّد، ولكنَّه يظل يبحثّ داخل هذا المدى عن الجوانب التيّ تحقّق له المزيد من الرضا والسعادة، (الخطيب، 2003، 243).

ب. **مرحلة التبلور "Crystallization"**: يكون الفرد أكثَّر قدرة على تحديد التخصص أو العمل الذيّ يناسبه تَمامّاً ويستطيع أنّ يعرفّ المهن التيّ لا تتناسب مع ميوله وقدراته، وبعبارة أخرى يكون قد عرفّ قدراته وميوله تَماماً وفهم ذاته أيضاً، وبلور فكرة عن ذاته ليختار مهنة تناسبه ويكون الفرد أكثَّر ثباتاً واستقراراً فيّ خياره المِهَنيّ، (الشيخ حمود، 2008، 251).

ج. **مرحلة التخصص "Specification"**: وهيّ المرحلة الأخيرة فيّ مسيرة النمو المِهَنيّ، وتظهر بنجاح الفرد وشعوره بالرضا والسعادة فيّ العمل. وقد لا يصل بعض الأفراد إلى هذه المرحلة، (الخطيب، 2003، 244).

يرى جينزبرج أنّ هنَّاك اختلافاً بينّ الأفراد فيّ اجتيازهم لمراحل الاختيار المِهَنيّ وليس بالضروريّ أنّ يمر كل فرد بالمراحل الثلاث التيّ سبق ذكرها، حيثُّ أنّ أبناء الطبقات الفقيرة اقتصادياً تجبرهم ظروفهم على الانخراط فيّ العمل دون أنّ يكون متناسباً مع ميولهم وقدراتهم، ذلك أنّ الحاجة تجبرهم على ذلك.

لقد اعتقد جينزبرج فيّ آرائه المبكرة حول هذا الموضوع، أنّ اختيار الفرد للمهنة قرار غير قابل للرجوع فيه، ولكنَّه تراجع عن اعتقاده هذا فيما بعد، حيثُّ أنّه من الممكنّ أنّ يعمل الفرد فيّ أكثَّر من عمل خلال سنين طويلة، (الداهريّ أ، 2005، 131).

*** نظريَّة سوبر "Super Theory":**

يعتبر دونالد سوبر "Donald Super" من واضعيّ النظريات الأكثَّر شهرة فيّ ميدان التطور

والاختيار المِهَنيّ، إذّ أنَّه غالباً ما يرتبط اسم سوبر بنظريَّة التطوير المِهَنيّ وتطبيقاتها، (Weinrach, 1996, 5). فقد بدأ عمل سوبر بعدّ جينزبرج "Ginzberg" بفترة قصيرة، لأنَّه اعتقد أنّ جينزبرج، فشل فيّ تقديم تعريف فعَّال للاختيار المِهَنيّ، وأنّ الاختلاف بينّ الاختيار والتوافق (التكيف) لم يكن واضحاً كما اقترح جينزبرج، (Hoover, 1998, 25).

بعدّ إسهامّاته بدايَّة بتطبيقات علم النفس المتمايز للإرشاد المِهَنيّ، وجه اهتمامه إلى نظريات تطويريَّة فيّ التطوير والاختيار المِهَنيّ.

لذلك توصف نظريَّة سوبر على أنَّها نظريَّة إنسانيَّة وتطويريَّة، حيثُ يتم تشكيل النظريات فيّ محاولة لوصف ظاهرة ما. تحاول النظريات النفسيَّة أنّ تفسر وتصف وتتوقع بعض جوانب السلوك الإنسانيّ، بينّما تحاول نظريات التطوير والاختيار المِهَنيّ أنّ تفسر وتصف وتتوقع القيم المرتبطة بالمهنة والسلوك، (Weinrach, 1996, 5-6).

من النظريات التيّ ساهمّت فيّ التأثير بأفكار سوبر "Super" ما جاء به كارل روجرز (Carl Rogers, 1942)، وكاتر (Cater, 1940)، وبوردن (Borden, 1942)، الذين ركزوا على أنّ سلوك الفرد ما هو إلا انعكاس يبحثّ الفرد من خلاله أنّ يحقّق أفكاره المتعلقة بوصف الذات وتقييمها، (الداهريّ ب، 2005، 145).

فقد أكد بوردين ــ مثلاً ــ منذ بدايَّة الأربعينات من هذا القرن الفكرة القائلة: إنّ استجابة الفرد لاختبارات الْمُيول تمثّل إسقاطاً من جانبه لمفهومه عن ذاته، فالشخص فيّ نظره يقبل أو يرفض مهنة معَينَّة لاعتقاده أنَّها تتماشى أو لا تتماشى مع نظرته إلى ذاته، (الشيبانيّ، 1991، 158)، وقد اعتمد سوبر فيّ تطوير نظريته على ثلاثة أسس تشكل الإطار العام للنظريَّة، وهي:

أولاً – نظريَّة مفهوم الذات:

يُنظر إلى هذا المفهوم الذاتيّ المِهَنيّ على أنَّه جزء أساسيّ ومتمم للمفهوم الذاتيّ الكليّ للفرد، إذّ تفترض النظريَّة أنّ الأفراد يختارون مهناً تتيح لهم التعبير عن مفاهيمهمّ الذاتيَّة المِهَنِيَّة. (Hoover,1998,26) كما تقوم نظريَّة مفهوم الذات لسوبر (Super, 1957) بدعم دور الأفكار المِهَنِيَّة الشائعة فيّ تفسير التفضيلات المِهَنِيَّة، (Aros, et.al, 1998, 229).

فسوبر يفترض أنّ الأفراد عند اختيارهم الدخول فيّ مهنة تبدو أكثَّر ملاءمة لهم، فهم إنمّا يكافحون من أجل تحقيق الذات، ويفترض أنّ مفهوم الذات يتطلب من الشخص أنّ يعرفّ نفسه كفرد متميّز، وأنّ يدرك تشابهه مع الآخرين، ممّا يساعده فيّ اتّخَاذ قرارات تربويَّة، ومهنيَّة تنسجم مع

مفهومه عن ذاته، (الخطيب، 2000، 34). إذّ أنّ مفهوم الذات غير ثابت فهو يتغير نتيجة نمو وتطور الفرد العقليّ والجسميّ والنفسيّ والتفاعل مع الآخرين والإقتداء بالناجحين العاملين، وفيّ الوقت الذيّ تظهر فيه عمليَّة التفريق بينّ الذات والآخرين، يبدأ الفرد بتحديد هويته، وبتكوين صورة عن نفسه وسلوكه تناسب الأنماط الثقافيَّة المحيطة به. ثم ينتقل من الإقتداء بالنماذج العامة إلى الإقتداء بالنماذج الخاصة، فالمراهق يدرك أنّ حياة والده ليست بمثاليَّة، عندما يجد راشدين آخرين يشكلون نموذج هويته، فمثلاً يمكنّ أنّ يجد ابن البقال النموذج المِهَنيّ فيّ الجار المهندس.

كما أنّ لعب الدور الذيّ تثيره عمليَّة الهويَّة، يساعدّ فيّ تطوير مفهوم الذات المِهَنيّ، ومع التقدم فيّ العمر يصبح لعب الدور أكثَّر دقة وتعقيداً، فمن يريد أنّ يصبح طبيباً يتخيل نفسه يقوم بعمليات كبيرة، ويبديّ اهتَماماً ملحوظا بالأطباء، من أجل تبنيّ أساليب سلوكهم وقيمهمّ، (الداهريّ أ، 2005، 133-134).

ثانياً – علم النفس الفارق:

بنى على أساسه سوبر افتراضه القائل: "إنّ أيّ شخص يمتلك إمكانيَّة النجاح والرضا فيّ عدّد من المهن". واعتمد فيّ تطوير وبلورة فرضه هذا على الفكرة التيّ أتت بها نظريَّة السمات والتيّ تقول: إنّ الناس مؤهلون ــ على اختلاف فيما بينّهم ــ لعدّد من المهن، وإنّ الناس من شأنَّهم أنّ يكونوا أكثَّر رضا فيّ مهن ووظائف وأعمال تستجيب لخصائصهم، ويتطلب النجاح فيها ما يمتلكونَّه من ميول وقدرات، (الشيبانيّ، 1991، 159-160).

ثالثاً – علم نفس النمو:

تأثّر سوبر بكتابات بوهلر فيّ علم نفس النمو التيّ ذكرت أنّ الحياة يمكنّ أنّ ينظر إليّها كتتابع لمراحل متتاليَّة، وهذا قاده لأنّ يقول بأنّ طريقة الفرد فيّ التكيف فيّ مرحلة من مراحل الحياة يمكنّ أنّ تساعدّ فيّ التنبؤ لمراحل لاحقة، (الداهريّ أ، 2005، 134).

يفترض سوبر أنّ عمليَّة النمو المِهَنيّ تتم من خلال مراحل، هي:

1. **مرحلة النمو "Growth Stage"**: من الميلاّد حتى الرابعة عشرة سنة، فيّ هذه المرحلة يكون مفهوم الذات لدى الفرد ممّاثلاً للمفهوم لدى العائلة والمدرسة، ويُعتبر الخيال هو الصفة الغالبة لهذه المرحلة، وتنمو الْمُيول والقدرات من خلال المشاركة الاجتماعيَّة واختبار الواقع، كما تُعتَبّر الْمُيول فيّ هذه المرحلة هيّ المحدّد الرئيسيّ للأهداف والنشاطات، (محمود، 1999، 3). وتتضمنّ هذه المرحلة المراحل الفرعيَّة للخيال، الاهتمام، والقدرة، وتعمل المهامّ

التطويريَّة الرئيسة فيّ هذه المرحلة لإيجاد مفهوم ذاتيّ وتأسيس توجه تجاه محيط العمل، (Hoover, 1998, 26).

2. **مرحلة الاستكشاف "Exploration Stage"**: تمتد هذه المرحلة من سن الخامسة عشرة حتى الرابعة والعشرين. وفيّ هذه المرحلة يجرب الفرد العمل من خلال خبراته سواء فيّ الصفوف المدرسيَّة، أو خبرات العمل الحقيقيّ، أو من خلال الهوايات. وبذلك فإنَّه يجمع معلومات مناسبة عن العمل، وينمو لديه اختيار أوليّ ومهارات مناسبة للعمل، (الخطيب، 2000، 34). وتعمل المهامّ التطويريَّة الرئيسيَّة فيّ هذه المرحلة على تبلور التفضيل المِهَنيّ، ومن ثم تحديده وتنفيذه، (Hoover, 1998, 26).

3. **مرحلة التحقيق (التأسيس) "Establishment Stage"**: تمتد من سن الخامسة والعشرين حتى الرابعة والأربعين. وفيّ هذه المرحلة يحصل الفرد على عمل مناسب، ويبذل جهداً للحصول على مكانّ دائم فيه، (الداهريّ أ، 2005، 134). وفيّ بدايَّة هذه المرحلة يكون مجال العمل المختار خاضعاً لعدّد من التغيرات، ولكن مع تقدم هذه المرحلة يحصل وضوح للأنماط المِهَنِيَّة لدى الفرد، ويبذل جهداً لتطوير مكانّ آمن ومضمون فيّ عالم العمل، (محمود، 1999، 3). وتتضمنّ هذه المرحلة المراحل الفرعيَّة للاستقرار والتقدم. أمّا المهامّ التطويريَّة الرئيسة فيّ هذه المرحلة فهيّ تثبيت التفضيل المِهَنيّ والتطوير فيّ المهن، (Hoover, 1998, 26).

4. **مرحلة الاستقرار (الاحتفاظ) "Maintenance Stage"**: تمتد هذه المرحلة من سن الخامسة والأربعين حتى الخامسة والستين. وفيها يحاول الفرد المحافظة على ما حقّقه أو اكتسبه من المهنة، كما تتواصل لديه عمليَّة التكيف فيّ العمل لتحسين مركزه، مع الميلّ إلى عدم تغيير المهنة، (الخطيب، 2003، 238–239) وتتجلى المهمّة التطويريَّة الرئيسة فيّ هذه المرحلة فيّ المحافظة على المكانّة المكتسبة والأرباح،(Hoover, 1998, 26).

5. **مرحلة الانحدار "Decline Stage"**: تمتد من سن الخامسة والستين فما فوق، وفيّ هذه المرحلة تنحدر القوى العقليَّة والجسميَّة، وقد تتغير الأدوار المِهَنِيَّة لتتناسب مع انحدار القدرات، وقد يحل العمل الجزئيّ مكانّ العمل الكليّ، (محمود، 1999، 4). وفيّ النَّهايَّة يتوقف النشاط وتنتهيّ المرحلة بالتقاعد، (الداهريّ أ، 2005، 135). وهنَّاك مرحلتان فرعيتان هما: التباطؤ (64 – 70)، والانسحاب (70 فما فوق). أمّا المهامّ التطويريَّة الرئيسة فيّ هذه المرحلة فهيّ التباطؤ فيّ الأنشطة المِهَنِيَّة، والتحرر منَّها، والابتعاد عن محيط العمل، (Hoover, 1998, 26).

فعمليَّة النمو المِهَنيّ تتحقّق من خلال خمسة مناشط أساسيَّة، يسميها سوبر بالواجبات الإنمائيَّة المِهَنِيَّة "The Vocational Developmental Tasks" وهيّ كما يلي:

1. **الواجب الأول:** يتمثّل فيّ تبلور الميلّ أو التفضيل المِهَنيّ الذيّ يتطلب من الشخص أنّ يكّون أفكاراً حول عمل مناسب لذاته. كما يتطلب منَّه أيضاً أنّ ينمِّيّ مفهوماً مهنياً، ومفهوماً لذاته يساعدانَّه على اتّخَاذ قرارات مهنيَّة وتعليميَّة مناسبة، وإنّ أنسب سن لحدوث هذا التبلور هو ما بينّ الرابعة عشرة والثامنة عشرة، (الشيبانيّ، 1991، 164).
2. **الواجب الثاني:** يتمثّل فيّ تخصيص الميلّ أو التفضيل المِهَنيّ وتحديده، ويقوم الشخص بتضييق وجهته المِهَنِيَّة العامة والتحول إلى وجهة مهنيَّة خاصة محدّدة، ويتخذ الخطوات الضروريَّة باتجاه اتّخَاذ القرار التعليميّ والمِهَنيّ المناسب، كانّ يسجل الفرد الذيّ لديه ميول خلويَّة فيّ برامج زراعيَّة، وإنّ أنسب فترة عمريَّة لظهور التخصيص والتحديد هيّ ما بينّ الثامنة عشرة والواحدة والعشرين، (القاسم، 2001، 194).
3. **الواجب الثالث:** يتمثّل فيّ تضمين وتنفيذ الميلّ أو التفضيل المِهَنيّ. وهذا الواجب يتحقّق بصورة جيدة مع دخول الشخص عمر الواحدة والعشرين، ويحقّق نموه الكامل فيّ سن الخامسة والعشرين، (الشيبانيّ، 1991، 164). وفيه يتم الانتهاء من التعليم والتدريب اللازمين للمهنة، والدخول فيّ مجال العمل المِهَنيّ، وتنفيذ القرارات المِهَنِيَّة المتخذة، (الداهريّ أ، 2005، 135).
4. **الواجب الرابع:** ويتمثّل فيّ استقرار الفرد فيّ مهنة أو وظيفة معَينَّة، ويتميّز باستثمار المواهب بطريقة تظهر مناسبة للقرارات المِهَنِيَّة التيّ اتُخذت سابقاً، وتكون هذه المرحلة خلال سنوات العمر الخامسة والعشرين والخامسة والثلاثين، (القاسم، 2001، 195). وتُعدّ مرحلة إثمار وإشباع ذاتيّ، ولكنَّها قد تكون فترة إحباط لمن فشلوا فيّ وظيفة مناسبة أو جيدة، (عبد الرحمن، 2001، 376).
5. **الواجب الخامس:** ويتمثّل فيّ تدعيم المركز المِهَنيّ وتقدمه الذيّ يحدث فيّ الغالب بوضوح خلال الثلاثينات والأربعينات من عمر الشخص. وهنا يؤسس العامل نفسه بثبات، ويؤسس مهاراته وأقدميته الوظيفيَّة، وبذلك يستطيع أنّ يولد ضماناً ومركزاً مهنياً مريحاً لنفسه عندما ينضج وظيفياً فيّ الخمسينات وأوائل الستينات من عمره، (الشيبانيّ، 1991، 165).

*** الأسس العامة للنظريَّة:**

لخص سوبر Super نظريته سنة 1953 فيّ عشر نقاط هيّ كالتالي:

1. يختلف الأفراد من حيثُ قدراتهم، شخصياتهم، حاجاتهم، قيمهمّ، ميولهم، سماتهم، ومفاهيمهمّ

الذاتيَّة.

2. الأفراد مؤهلون، بفضل هذه الصفات المميّزة، للعمل فيّ عدّد من المهن.

3. تتطلب كل مهنة نمطاً مميّزاً من القدرات والْمُيول وسمات الشخصيَّة، مع وجود تنوع كبير فيّ الطاقات بدرجة تسمح بالتنوع فيّ المهن بالنسبّة لكل فرد، بالإضافة إلى بعض التنوع فيّ الأفراد لكل مهنة، (Momberg, 2004, 49).

4. تتغير التفضيلات والقدرات المِهَنِيَّة والمواقف التيّ يحيا ويعمل فيها الناس، وبالتاليّ تتغير مفاهيمهمّ عن ذواتهم بالوقت والخبرة، جاعلة الاختيار والتكيف المِهَنيّ عمليَّة مستمرة، (عبد الرحمن، 2001، 370).

5. يمكنّ أنّ تُجمع عمليَّة النمو المِهَنيّ فيّ سلسلة من مراحل الحياة الشبيهة بمراحل النمو (اكتشاف، فتأسيس، فمحافظة، فانحدار) وهذه المراحل يمكنّ تقسيمها إلى المراحل الفرعيَّة التاليَّة:

- تقسيم المرحلة الاستكشافيَّة إلى المرحلة الخياليَّة، والمرحلة التجريبيَّة الأوليَّة، والمرحلة الواقعيَّة اللواتيّ هن جميعاً مظاهر للمرحلة الاستكشافيَّة.
- تقسيم مرحلة التأسيس إلى مرحلتيّ المحاولة والاستقرار، (الشيبانيّ، 1991، 161).

6. إنّ طبيعة النموذج المِهَنيّ الذيّ يلتحق به الفرد، تتحدّد فيّ ضوء المستوى الاقتصاديّ والاجتماعيّ لوالديه، إضافة إلى قدراته العقليَّة وسماته وفرص العمل المتاحة له.

7. إنّ عمليَّة النمو المِهَنيّ يمكنّ توجيهها خلال مراحل الحياة المختلفة، وذلك عن طريق تحقيق نمو القدرات والْمُيول والاستعدادات، إضافةً لمساعدة الفرد على اختيار الواقع المِهَنيّ. وإنّ مهمّة الأجهزة التربويَّة والتعليميَّة والإرشاديَّة هيّ حسن توجيه الفرد (القاسم، 2001، 193).

8. إنّ عمليَّة النمو المِهَنيّ هيّ بالأساس عمليَّة نمو تتضمنّ مفهوم الذات، ويعتبر مفهوم الذات محصلة للتفاعل بينّ الاستعدادات الموروثة، والتركيب العصبيّ والغدديّ، وممّارسة الأدوار المختلفة فيّ الحياة بإيجابيَّة واستحسان المحيطين به، من الرؤساء والأقران. ويرى أنّ درجة مفهوم الذات وتحقيقها يعتبر جوهر عمليَّة النمو المِهَنيّ، (الخطيب، 2000، 36).

9. عمليَّة التسويَّة أو التوفيق والمواءمة بينّ الفرد والعوامّل الاجتماعيَّة، أو بينّ مفهوم الذات

والواقع، هيّ عمليَّة لعب أدوار سواء لعب الدور فيّ الخيال، أو فيّ مقابلات الإرشاد، أو فيّ أنشطة الحياة اليوميَّة، مثل: الفصول الدراسيَّة، والنواديّ، والعمل لبعض الوقت، أو أول مهنة يلتحق بها الأفراد، (عبد الرحمن، 2001، 373).

10. يعتمد رضا الفرد عن عمله ومهنته وعن الحياة بوجه عام، على مدى اتفاق العمل مع سمات شخصيته، وقيمه، وقدراته، واستعداداته وميوله بصورة عامة، وكذلك على مدى توافق العمل مع الدور الاجتماعيّ الذيّ يراه مناسباً له نتيجة نموه المِهَنيّ وتراكم خبراته وعلى مكانّته الوظيفيَّة، (القاسم، 2001، 193–194).

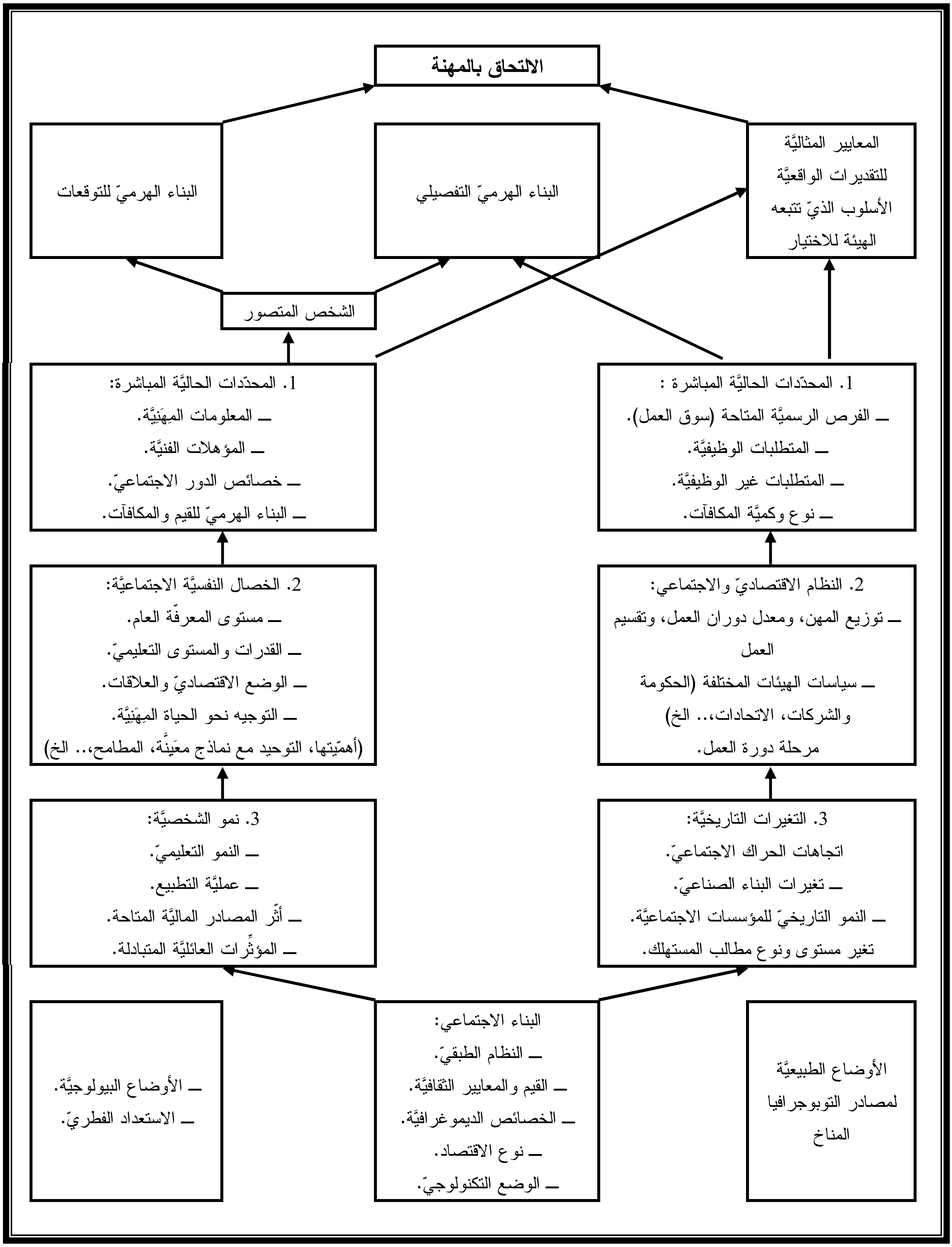
باختصار، فإنّ الفرد ــ حسب وجهة نظر "سوبر" ــ يمر بمراحل فيّ حياته المِهَنِيَّة، كل مرحلة فيها تدعو إلى سلوك مِهَنيّ من نوع مختلف، فالمراهق يجد نفسه واقعاً فيّ دور المستكشف حتى يجد الاتجاه، أو الوجهة السليمة لنفسه. والشاب الراشد يجب أنّ يترجم هذا الاتجاه، أو التوجه الذيّ اتخذه لنفسه إلى فعل عمليّ فيّ التدريب، والبحثّ عن عمل أو وظيفة. والراشد الناضج يجب أنّ يجد مكانَّه داخل مهنته، وأنّ يدعم ويؤمِّن مركزه من خلال كل مظهر من مظاهر النمو المِهَنيّ، (الشيبانيّ، 1991، 165).

*** نظريَّة بلاو وزملائه "Blau & et.al, theory":**

كشفت هذه النظريَّة عن أثّر العوامّل البنائيَّة والشخصيَّة فيّ عمليَّة الاختيار المِهَنيّ، ولفهم هذه النظريَّة يجب دِراسّة تطور الظروف الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة، كما يجب دِراسّة نمو الشخصيَّة، وما يتضمنَّه ذلك من دِراسّة عمليَّة نمو واستقرار التفضيلات المِهَنِيَّة، إذّ أنّ التفضيلات التيّ تحدث سريعاً لا تحدّد بصورة نَّهائيَّة عمليَّة الاختيار المِهَنيّ. ويرى بلاو وزملاؤه أنّ البناء الاجتماعيّ يؤثِّر على نمو شخصيَّة القائمين بعمليَّة الاختيار المِهَنيّ من جهة، كما أنَّه يحدّد الظروف الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة التيّ تتم فيها عمليَّة الاختيار المِهَنيّ من جهة أخرى، (الملحم، 1999، 21). إذّ كتب يقول: "يؤديّ البناء الاجتماعيّ دوراً مزدوجاً بالنسبّة لعمليَّة الاختيار المهني". إذّ يتكون البناء الاجتماعيّ من أنواع الأنشطة القائمة، وأنماط التفاعل الاجتماعيّ، والأفكار المتداولة بينّ الجماعات المختلفة، وبالتاليّ فإنّ البناء الاجتماعيّ يؤثِّر تأثيراً إيجابياً على نمو الشخصيَّة بشكل عام، (الداهريّ أ، 2005، 148).

لقد أشار بلاو إلى أنَّه لا ينبغيّ وضع عمليَّة الاختيار فقط بالحسبان، بل أيضاً عمليَّة الانتقاء عند تفسير سبب انتهاء الحال بالناس فيّ مهن مختلفة. وهو يرى أنّ الاختيار المِهَنيّ يتضمنّ سلسلة من القرارات عن الوظيفة، يصل فيها الأفراد إلى تسويَّة أو مواءمة بينّ تفضيلاتهم، والأمور الواقعيَّة

المتعلقة بالدخول فيّ مهنة معَينَّة، فيّ حين يتضمنّ الانتقاء المِهَنيّ سلسلة من القرارات يقوم بها المنتقون، يصلون فيها إلى تسويَّة بينّ تفضيلاتهم فيّ ضوء كميَّة ونوع المرشحين المتاحين للوظيفة، ويجب أنّ ينظر إلى الدخول فيّ مهنة على أساس التفاعلات بينّ الأفراد المختارين ووكالات الانتقاء الذين يتأثّران بعدّد من المحدّدات طويلة المدى ومتوسطة المدى وقصيرة المدى. وهنَّاك نقطة أخيرة وهيّ أن نتائج القرارات السابقة تصبح محدّدات للقرارات المستقبليَّة لكل من المختارين والمنتقين، (عبد الرحمن، 2001، 403).



الشكل (4) تخطيط عمليَّة الاختيار المهني

(الداهريّ أ، 2005، 149)

*** نظريَّة تيدمان "Tidman":**

يعتبر تيدمان من أصحاب نظريَّة النمو المِهَنيّ، لأنَّه اهتم بمراحل نمو الفرد فيّ عمليَّة اتّخَاذ القرار، وحدّد دورها فيّ مساعدة الفرد فيّ تنميَّة القدرة على ضبط الذات وتفسيرها، وقدم عمليَّة اتّخَاذ القرار وفق سبع خطوات تتضمنّ مرحلتين:

- **المرحلة الأولى:** تتضمنّ الخطوات الست الأولى.
- **المرحلة الثانيَّة:** تبدأ بالخطوة السابعة وتستمر مدى الحياة. وهذه الخطوات هي:

1- الاستكشاف 2- التبلور 3- الاختيار التجريبيّ 4- التوضيح والتفسير 5- البدء بالعمل 6- تعديل وتصحيح الاختيار 7- الاندماج فيّ المجتمع المِهَنيّ، (الداهريّ ب، 2005، 152-153).

أمّا المراحل فهي:

أولاً- مرحلة بناء التوقع:

تهدف هذه المرحلة إلى توعيَّة الفرد بالحاجات من خلال التواصل مع البيئات المِهَنِيَّة المختلفة، بهدف المعرفّة وتحديد البدائل المِهَنِيَّة المتوقعة، ويتم ذلك من خلال عمليَّة التحليل والتواصل إلى أقل عدّد ممكنّ من البدائل وتحقيق المفاضلة بينّ المهن المتشابهة المتقاربة، حيثُّ يصل الفرد إلى اختيار مؤقت تجريبيّ، على أنّ يراجع هذا الاختيار ويتحقّق من نتائجه بالتجريب.

ثانياً- مرحلة البدء بالعمل وتنفيذه:

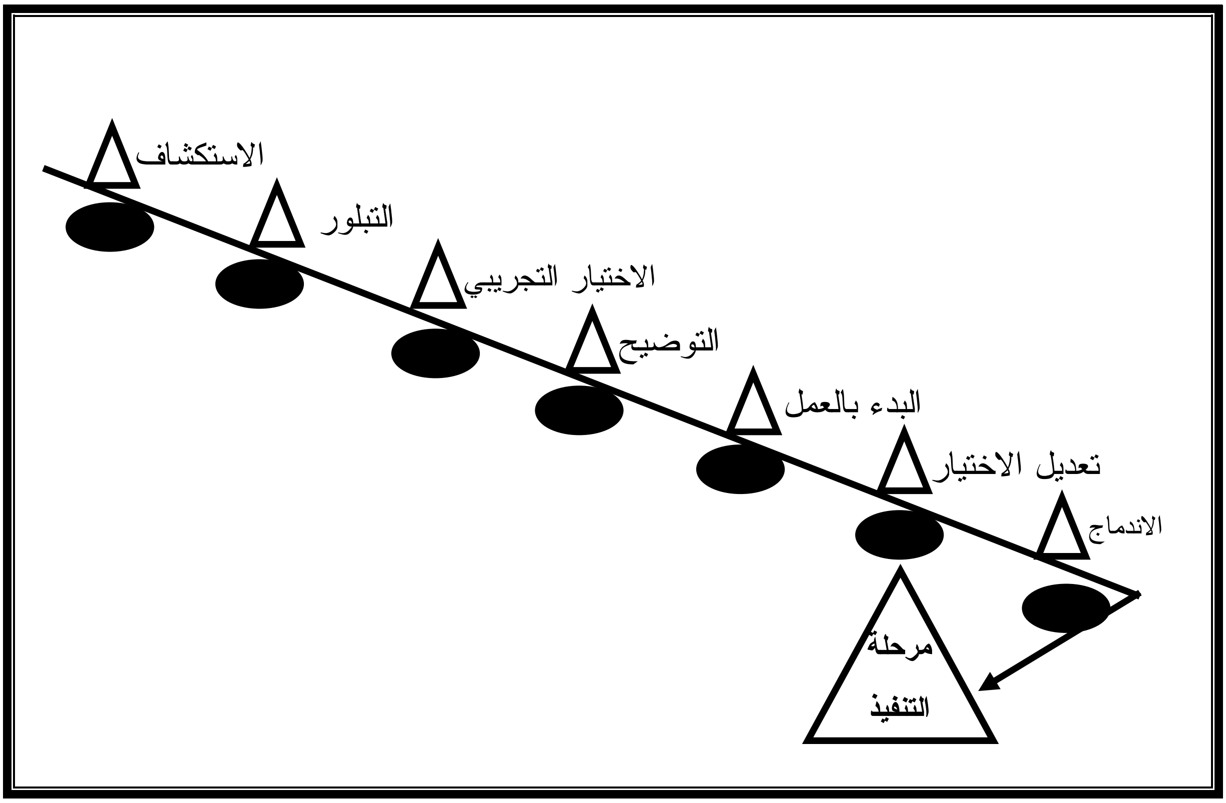
هذه المرحلة تبدأ بمرحلة الجامعة والدخول فيّ العمل، لأنّ السلوك المِهَنيّ سوف يُكتسب عن طريق المتطلبات النفسيَّة ويتم التعديل للسلوك هنا، وبعدها سوف يصل إلى مرحلة الاندماج التيّ سوف توصله إلى اتّخَاذ القرار النَّهائيّ.

عبَّر تيدمان عن أنّ جوهر الفرد هو قوته الذاتيَّة التيّ تقوده إلى أنّ ينميّ قدرته ويكتشف الواقع، ويحقّق ذلك بأساليب مختلفة تجعل اتّخَاذه للقرار معبراً عن قوته الذاتيَّة.

وحدّد تيدمان الأهداف الرئيسة للعمليَّة الإرشاديَّة المِهَنِيَّة بهدفين أساسيين هما:

1. تزويد الفرد بمهارات تساعده على دعم الأنا، وتجعل منَّه إنساناً قادراً على بناء نفسه واتّخَاذ قراره السليم.
2. المساعدة على تحديد المسؤوليَّة الذاتيَّة عند الفرد فيّ اتّخَاذ القرار المِهَنيّ دون تردد أو تأخر.

والشكل التاليّ يوضح الخطوات والمراحل.



الشكل (5) مخطط عمليَّة اتّخَاذ القرار عند تديمان

(الداهريّ أ، 2005، 150-152)

*** النظريَّة المعرفِّيَّة الاجتماعيَّة:**

يعتبر باندورا Bandura رائد النظريَّة المعرفِّيَّة الاجتماعيَّة، وكانّ أوّل من استخدمها فيّ تفسير كيفيَّة تطور الْمُيول المِهَنِيَّة للأفراد، وكيفيَّة اتّخَاذ قراراتهم، (نزال، 2005، 5)، وهيّ تتضمنّ على الكفاءة الذاتيَّة، ومحصلة التوقعات. إذّ افترض باندورا أنّ توقعات الكفاءة الذاتيَّة هيّ معتقدات الفرد ذات الصلة بقدرته على أداء الواجبات أو التصرفات السلوكيَّة ضمنّ مجال معين كالرياضيات أو العلوم بنجاح. (Wolfe, 2004, 31)

وتفترض النظريَّة المعرفِّيَّة الاجتماعيَّة أنّ الأفراد أكثَّر احتمالاً أنّ يتابعوا المهن وأنّ يكونوا ناجحين فيها حين يملكون كفاءة ذاتيَّة عاليَّة المستوى فيّ هذه المهن. خلافاً لذلك تتضمنّ محصلة التوقعات إدراك الفرد أو نظرته لنتائج أفعاله تجاه نَّهايَّة محدّدة، وبناءً على ذلك فإنّ الأشخاص أكثَّر احتمالاً أنّ يسعوا وراء مهن يعتقدون أنَّها ستعود عليهم بمحصلات إيجابيَّة (الوظيفة المربحة مثلاً)، والرضا الذاتيّ، والإعجاب. (Diegelman & Subich, 2001, 394).

ومن حيثُ التطور المِهَنيّ، ممكنّ للكفاءة الذاتيَّة، ومحصلة التوقعات أنّ تعمل كميسرات أو

عوائق للاختيارات المِهَنِيَّة. فإذّا كانّت معتقدات الكفاءة الذاتيَّة للفرد منخفضة أو ضعيفة ضمنّ مجال معين، فإنّ الفرد قد يعمل على تجنب النشاط ضمنّ هذا المجال، الأمر الذيّ سيؤديّ على الأغلب إلى إزالة الخيارات المِهَنِيَّة أمامّه ضمنّ ذلك المجال. وبالتاليّ سيحد من تعرضه لتجارب تعلـم بنـاءة محتملة. فإذّا عمل الفرد على تجنب مجالات معَينَّة بسبب مستويات منخفضة من الثقـة، عندئـذٍ لا يمكنّ للميلّ فيّ تلك المجالات أنّ يتطور. (Wolfe, 2004, 31-32) ومن جهة ثانيَّة، فإنّ امـتلاك كفاءة ذاتيَّة عاليَّة المستوى ومحصلة إيجابيَّة للتوقعات فيما يتصل بمهنة معَينَّة، يُفترض أنّ تؤديّ إلى اهتمام متزايد وسلوك مستكشف، ومثال ذلك: التصريح عن هدف رئيسيّ أكاديميّ وحضور ورشات عمل تتصل بالمهنة، وهذه بدورها تزيد فيّ احتمال اختيار مهنة مـا. (Diegelman & Subich, 2001, 395)

وقد توصل باندورا (Bandura,1977) إلى وجود أربعة مصادر للمعلومات ممكنّ أنّ تـؤثِّر وتعدّل توقعات الكفاءة الذاتيَّة لدى الأفراد. وتتضمنّ هذه المصادر الأربعة لمعلومات الكفاءة الذاتيَّـة على إنجازات الأداء، التعلم البديل، التشجيع أو الإقناع الكلاميّ، ومسـتويات الإثـارة العاطفيَّـة. (Wolfe, 2004, 32)

والمرشد حسب النظريَّة المعرفّيَّة الاجتماعيَّة يُركز على خبرات التعلم التيّ تـرتبط باعتقـادات الكفاءة الذاتيَّة، ومحصلة التوقعات، لأنَّها تؤديّ إلى نشاطات وميول مهنيَّة يمكنّ تنميتهـا. (نـزال، 2005، 5)

***- النظريَّة الموقفيَّة فيّ الاختيار المهني:**

يرى أصحاب هذه النظريَّة أنَّ هنَّاك عوامّل خارجة عن قدرة الفرد، لا يستطيع التحكم فيهـا، تلعب دوراً أساسياً فيّ مسيرته المِهَنِيَّة، بما فيّ ذلك قراراته واختياراته الدراسيَّة والمِهَنِيَّة، ويعتقـد أصحاب هذا الاتجاه بأنَّ درجة حريَّة الفرد فيّ عمليَّة الاختيار المِهَنيّ هيّ أقل بكثير ممّا يعتقد، فهو يجد أنَّ توقعاته الشخصيَّة ليست مستقلة عن توقعات المجتمع الذيّ ينتميّ إِليّه، وبخاصة النساء حيثُ يتأثّرن بالظروف الاجتماعيَّة السائدة فيّ مجتمعهن أكثّر من الذكور، وهذا ينطبق بشكل كبير علـى المجتمعات المحافظة. (الشيخ حمود، 2008، 280)

كما يعتقد أصحاب هذه النظريَّة أيضاً أنَّ البيئة الاجتماعيَّة التيّ يعيش ضمنَّها الفرد بمـا فيهـا معتقداته وأسلوب حياته لها الأثّر الكبير فيّ عمليَّة اتّخَاذ القرار المِهَنيّ وتطور الفرد الوظيفيّ. حيثُ يرى واتس "Watts" بأنَّ صنع قرارات الفرد المِهَنِيَّة وتطويره لهويته الذاتيَّة لا تحدث فـيّ فـراغ وإنَّما تحدث فيّ ظروف اجتماعيَّة واقتصاديَّة وسياسيَّة، وهيّ تؤثّر بدورها على إنجازاته وقراراتـه واستقراره فيّ المهنة. ولقد أشار هولينجز هيد "Hollingshead" إلى أنّ للطبقة الاجتماعيَّة التـيّ ينتميّ إِليّها الفرد تأثير على اختياره للمهنة وأشار إلى دور الأسرة كعامل هامّ يساعدّ علـى التنبـؤ باختيار المهنة والتكيف معها. (عبد الهاديّ والعزة، 1999، 83)

ولقد أشار كل من كابلر وميلّلر لعامل الصدفة لما له من دور فيّ عمليَّة الاختيار المِهَنيّ حيثُ قد تتم لقاءات غير مقصودة بينّ الأفراد لا توجد معرفّة بينّهم من قبل تؤثِّر على مجرى اختيــاراتهم المِهَنِيَّة. كما أنّ لمنطقة السكن والموقع الجغرافيّ والطقس دوراً آخر فيّ عمليَّة اتّخَاذ الفرد لقراراته المِهَنِيَّة. ويرى ليبست Lipsett بأنّ الخلفيَّة العرقيَّة ودخل الأسرة ووضعها الاقتصاديّ وقيم الأسرة وأثّر الأخوة والأصدقاء ومستوى طموح الوالدين والمدرسة وجماعات الضغط الاجتماعيّ لهــا دور فيّ عمليَّة اختيار الفرد لمهنته. وهذا الاتجاه يتناقض مع الاتجاه التحليليّ الذيّ يوليّ أهمّيَّــة كبيــرة لطرق التنشئة الاجتماعيَّة والغرائز على عمليَّة الاختيار المِهَنيّ. (الهذال، 2003، 108)

ــ العوامّل المؤثِّرة فيّ الاختيار المِهَنيّ والدراسي:

نظراً لأهمّيَّة اتّخَاذ القرار المِهَنيّ عند هذه الفئة من الطلبة – وهيّ الفئة التيّ يصفها علماء النفس بفترة (المراهقة)، فقد ركز الباحثون فيّ السنوات الأخيرة على اعتبار عمليَّة اتّخَاذ القرار المِهَنيّ هدفاً أساسياً لأيّ عمليَّة إرشاديَّة، وذلك لأنّ المهنة التيّ سيختارها الفرد ليست وسيلة لكسب العيش فقط، ولكنَّها دور اجتماعيّ منوط بهذا الفرد، وعليه أنّ يؤديه لأنَّها طريقه فيّ الحياة، وهيّ عالم تتكامل فيه مصالح كل من الفرد والمجتمع، ولكيّ يصل الفرد إلى معرفّة وإدراك متطلبات الاختيار المِهَنيّ السليم، فهو بحاجة إلى عمليَّة توجيه طويلة تبدأ فيّ مراحل التعليم الأولى، وترافقه إلى أنّ يتمكنّ من الوصول إلى قرارٍ حرٍ وواعٍ فيّ اختياره، (الحنيطيّ، 2002، 17).

هنَّاك عوامّل عديدة تؤثِّر فيّ اختيار المراهق لمهنته المستقبليَّة نذكر منَّها ما يلي:

1- القدرة العقليَّة العامة (الذكاء):

تُعتَبّر القدرة العقليَّة العامة الأساس الأول الذيّ ينبغيّ أنّ يقوم عليه توجيه الأفراد نحو نوع الدِراسّة أو المهنة المناسبة لكل منَّهم، لكونَّه قدرة معقدة، كثيرة الوجوه، شاملة، تظهر لنا فيّ ما نقوم به من وظائف تتصف بصفات متعدّدة، إنَّها تقتضيّ المحاكمة، والتلاؤم، والتوجيه نحو الهدف، (عبد العزيز وعطيويّ، 2004، 162).

أشار هولاند فيّ إحدى كتاباته المبكرة إلى أنّ الاختيار المِهَنيّ ما هو إلا وظيفة للعديد من المتغيرات يمكنّ تصنيفها بشكل هرميّ، وعلى قمة ذلك التنظيم يوجد الذكاء الذيّ هو خارج عن سيطرة الإنسان، (الخطيب، 2003، 228). لذلك يمكنّ القول أنّ القدرة العقليَّة (الذكاء) هيّ من أهمّ العوامّل التيّ تساهمّ فيّ النجاح المِهَنيّ والأكاديميّ بشكل لا يقبل الجدل، إذّ يُعتبر الذكاء أفضل منبئ عن المستوى المِهَنيّ للفرد الذيّ يمكنّ الوصول إليّه، وعن أداءه فيّ المهنة المختارة، أكثَّر من متغيرات أخرى قد تكون أيضاً ذات علاقة بالاختيارات المِهَنِيَّة الناجحة، (Sparfeldt, 2007, 1012).

لهذا لابد من معرفّة استعدادات الفرد وقدراته ومستوى ما يمتلكه من ذكاء، ليتسنى توجيهه نحو نوع الدِراسّة المناسبة له، (الزعبيّ، 2007، 227).

2- القدرات الخاصة:

يحتاج كل نوع من أنواع التعليم إلى قدرات واستعدادات خاصة، إذّ أنّ معرفّة هذه الاستعدادات والقدرات الخاصة يُساعدنا على توجيه التلاميذ بشكل صحيح إلى نوع الدِراسّة أو العمل الذيّ يناسبهم، (الزعبيّ، 2007، 227)، فهنَّاك مهن تحتاج إلى قدرات فنيَّة ذات مستوى عالٍ، وأخرى تحتاج إلى مهارة ودقة يدويَّة، (عبد الهاديّ والعزة ,2004, 137). ويُظهر بعض الأشخاص تفضيلاً واضحاً للنشاطات التقنيَّة والميكانّيكيَّة، بينّما يطّور آخرون هوايات تتضمنّ التواصل الاجتماعيّ المتكرر والنشاطات المغامرة، وهذا يعود إلى عامل الاختلافات والفروق الفرديَّة بينّ الأشخاص، (De Fruyt & Mervielde, 1997, 87). كما ويتمتع بعض الأفراد بقدرات وإمكانّات تمكنّهم من النجاح فيّ عمل معين، ولا تكون عاملاً فيّ نجاحهم فيّ غيره، (عبد العزيز وعطيويّ، 2004، 162).

أشار هرمز وإبراهيم (1988) فيّ هذا الصدد إلى وجود علاقة بينّ القدرات الخاصة وبينّ الاختيار المِهَنيّ، فالأعمال المختلفة تتطلب مهارات خاصة لفظيَّة أو حركيَّة، فيّ حين أنّ أعمالاً أخرى تتطلب إبداعاً وأصالة واستقلالاً ذاتياً. ولهذا فإنّ امتلاك أو فقدان بعض هذه الاستعدادات والقدرات يمكنّ أنّ يكون حاسماً فيّ النجاح أو الفشل فيّ مهنة معَينَّة، (الزعبيّ، 2001، 466).

3- الخصائص الشخصيَّة:

كانّت العلاقة بينّ الاختيار المِهَنيّ والشخصيَّة محط اهتمام العديد من الباحثين المهنيين للعديد من السنوات، إذّ أنّ الفكرة المقترحة هيّ أنّ المهنة عبارة عن تعبير عن شخصيَّة الفرد. وأنّ الأشخاص يبحثّون عن بيئات ومهن متطابقة مع اهتماماتهم، وتسمح لهم بالإشباع والتعبير عن شخصياتهم.

بالرغم من التشابه بينّ الأفراد إلا أنّ هنَّاك فروقاً فرديَّة تميّز كل شخصيَّة عن سواها، والفروق بينّ الأفراد كثيرة ومتعدّدة الأشكال، فهنَّاك فروق تعود لعامل السن، والعمل الذيّ يناسب سن ما، قد لا يناسب سن أخرى. وهنَّاك فروق تعود لعامل الجنس (بعض الأعمال خاص بالنساء وبعضها خاص بالرجال)، وفروق تعود لعوامّل أخرى اجتماعيَّة أو عقليَّة، أو تعود إلى نمط الشخصيَّة بصورة عامة، (أبو شعيرة، 2008، 94). وسنتناول هنا خصائص الشخصيَّة التاليَّة:

أ. **الخصائص الجسميَّة:** إنّ سلامة أعضاء الجسم من الأمور اللازمة للتكيف الجسميّ والنفسيّ للفرد، وهذه السلامة تؤثِّر فيّ عمليَّة تكيف الفرد مع مهنته، وبُعده عن الشعور بالتوتر والقلق، ومن الملاحظ أنّ بعض الأمراض الجسميَّة تؤديّ إلى سوء تكيف العامل مع عمله، مثل: الإعاقات السمعيَّة أو البصريَّة. كما أنّ شكل الجسم كالطول والوزن والحجم له علاقة بالصحة النفسيَّة للفرد، وبالتاليّ تكيفه مع المهنة. والخصائص الجسميَّة تختلف من مهنة لأخرى، ففيّ حين يتطلب بعضها خفة الوزن (رقص الباليّه)، يتطلب بعضها الآخر قوة الجسم والعضلات (العمل فيّ الموانئ)، كما أنّ بعض المهن تحتاج إلى مرونة فيّ حركة الأصابع (الخياطة)، وبعضها الآخر يحتاج إلى مستوى عالٍ لحاسة السمع (الموسيقى) وهكذا، (عبد الهاديّ والعزة، 2004، 137).

ب. **الخصائص الاجتماعيَّة:** ثبت علمياً أنّ نسبّة كبيرة من حالات سوء تكيف الفرد مع عمله تعود إلى موقف العامل من مهنته، ومن زملائه، ومن نفسه، ومن رؤسائه، وهذا يعود إلى التكيف الشخصيّ مع البيئة المحيطة، وقد أوضحت الدراسات النفسيَّة أنّ بعض الناس يميلّون إلى الانبساط وبعضهم إلى الانطواء، فيوضع الشخص الذيّ يميلّ إلى الانبساط فيّ الأعمال التيّ لها علاقة مباشرة مع الناس، ويوضع الشخص الذيّ يميلّ إلى الانطواء فيّ الأعمال التيّ لا تتطلب منَّه احتكاكاً مباشراً مع الناس، (أبو شعيرة، 2008، 95).

4- الْمُيول المِهَنِيَّة:

لابد من مراعاة الْمُيول المِهَنِيَّة أيضاً عند توجيه الأفراد إلى نوع الدِراسّة أو العمل الذيّ يناسبهم، إذّ لا يُعدّ تحديد القدرات لوحدها أساساً كافياً لاختيار المهنة المناسبة للمراهق، فالمراهق قد يستطيع القيام بأعمال كثيرة، ولكن العمل الذيّ يميلّ إليّه هو ذلك العمل الذيّ يحقّق فيه أعلى قدر من الرضا والسعادة والنجاح. وقد أكدت ذلك دِراسّة تيرمان "Terman" الطوليَّة على مجموعة من الأطفال الموهوبينّ من أنّ 58% من الذين أظهروا ميلّاً نحو الهندسة أصبحوا مهندسين فعلاً فيما بعد، وأنّ 83% من الذين أظهروا الميلّ نفسه أصبحوا فيما بعدّ فيزيائيين إضافة إلى الهندسة، فالْمُيول ذات أهمّيَّة خاصة فيّ اختيار المراهق لمهنته، لأنَّها من العوامّل الهامّة للتنبؤ بنجاح الطلبة واختيارهم المناسب للدِراسّة والمهنة، (الزعبيّ، 2001، 467) وقد أيد ذلك كل من كويتز "Kuetz" وباترسون "Pattrson" وكذلك ما ذكره تاونسند "Townsend" بوجود علاقة بينّ درجات اختبار سترونج "Strong" للميول ودرجات الاختبارات الموضوعيَّة والمواد الدراسيَّة، كما استطاع سيجل "Segel" أنّ يحصل على علاقة مرتفعة بينّ درجات المواد الدراسيَّة وبينّ درجات الْمُيول، (أبو النيل، 2005، 388) فالأفراد الذين يعملون فيّ مهن تتفق مع ميولهم يبدون أكثَّر رضاً وأكثَّر

ارتياحاً فيّ عملهم، وأنّ أكثَّر الطلاب تحمساً للدِراسّة هم الأكثَّر ميلّاً نحوها. فالْمُيول تُعدّ دافعاً لبذل الجهد ومتابعة النشاطات، (الزعبيّ، 2001، 467).

ذكر بالجوبال وآخرون (Balgobal, et.al, 1994) أنّ هنَّاك دراسات عديدة أشارت إلى أهمّيَّة كل من ميول الفرد وقدراته واستعداداته وسماته الشخصيَّة، كعوامّل أساسيَّة تؤثِّر فيّ اختيار الفرد لمهنته ونجاحه فيها.

تحدث أوسيبو (Osipow, 1983) عن تأثير كل من الاستعدادات والْمُيول والشخصيَّة فيّ عمليَّة الاختيار المِهَنيّ، قائلاً: "إنَّه يصعُب من مراجعة نتائج الدراسات، تحديد مقدار التأثير الذيّ تؤثِّر به الاستعدادات، والْمُيول والشخصيَّة فيّ اتّخَاذ قرارات الاختيار المِهَنيّ وتنفيذها، فكل متغير من هذه المتغيرات يبدو أنَّه مهمّ فيّ تلك العمليَّة، ويبدو أنَّه من المحتمل أنّ الشخصيَّة ربما تؤثِّر فيّ قرار الاختيار، (الخطيب، 2003، 226– 227).

5- القيم:

تُعتَبّر القيم أحد العوامّل الهامّة التيّ تؤثِّر فيّ عمليَّة التفضيل والاختيار المِهَنيّ، حيثُّ أنَّه من الواضح أنّ الطالب يتابع الدِراسّة التيّ تتفق مع القيم التيّ يؤمن بها، كما أنَّه قلما يقبل على مهنة لا تتفق مع القيم التيّ تكونت لديه إلا مرغماً، ثم إنّ تكيفه فيّ الدِراسّة والعمل لا يتحقّق إلا إذّا كانّ ثمة اتفاق إلى حد ما بينّ قيم الفرد والقيم التيّ يتطلبها العمل، ممّا يشك فيه كثيراً أنّ ينجح الفرد وأنّ يتكيف فيّ عمل يتطلب الاعتراف بقيمة الإنسان وكرامته، إذّ لم تكن لديه القيمة الإنسانيَّة بارزة ومسيطرة على غيرها من القيم، (أبو شعيرة، 2008، 90). وهذا ما أكدته دِراسّة فلورانس، ودِراسّة مكارث فيّ وجود علاقة ارتباطيَّة بينّ القيم الاقتصاديَّة والْمُيول المِهَنِيَّة التجاريَّة، وبينّ القيم الاجتماعيَّة والْمُيول نحو الخدمة الاجتماعيَّة، والقيم الجماليَّة والْمُيول نحو المهن الفنيَّة، (الزعبيّ، 2001، 468).

6- مستوى التعليم:

من العوامّل المؤثِّرة فيّ عمليَّة الاختيار المِهَنيّ أيضاً مستوى التعليم. فهنَّاك مهن تعتمد على التحصيل المرتفع فيّ جميع المجالات، وأخرى تقتضيّ تحصيلاً عالياً فيّ مجال واحد، وبعضها يحتاج إلى تحصيل متوسط، فيّ حين نجد أنّ بعض المهن لا تحتاج إلى مستوى تحصيليّ متقدم، بل تكفى فيه على سبيل المثال: درجة محو الأميَّة فيّ القراءة والحساب، (عبد العزيز وعطيويّ، 2004، 163).

7- المكانّة الاجتماعيَّة:

يؤثِّر موقع الفرد فيّ المجتمع، ونظرته عن المكانّة التيّ يتبوؤها فيه، على نوع المهنة التيّ يمكنّ النجاح بممّارستها، فقد يجد بعضهم غُبناً فيّ اضطراره للعمل فيّ مجال قد يعتقد أنَّه لا يتناسب مع مكانّته ووضعه الاجتماعيّ، (المرجع السابق، 163).

بشكل مشابه لذلك فإنّ عدم التوافق بينّ مستوى المكانّة التيّ يراد الوصول إليّها، والمستوى المتاح قد يؤديّ إلى عدم الرضا الفرديّ والجماعيّ، (Gottfredson, 1996, 71). فدافع التقدير الاجتماعيّ من الدوافع القويَّة فيّ اختيار المراهقين لمهنّهم ذكوراً كانّوا أم إناثاً.

وعلى العكس من ذلك نجد أنّ الأشخاص الذين لديهم اهتمامات بالمهن ذات المكانّة المنخفضة، أو اهتمام ضعيف بالمكانّة العاليَّة والوظائف المعقدة، قد يجدون كل الرضا الذيّ يريدونّه فيّ الحصول على أجر محدّد مقابل عمل محدّد، (المرجع السابق، 71).

8- المستوى الاجتماعيّ ـــ الاقتصاديّ للأسرة:

يؤثِّر المستوى الاجتماعيّ والاقتصاديّ للأسرة تأثيراً كبيراً فيّ اختيار المهنة وممّارستها والنجاح فيها. فقد وجد إمبيّ (Empey, 1956) فيّ الولايات المتحدة الأمريكيَّة أنّ الذكور من المستوى الاجتماعيّ العاليّ يطمحون إلى مهن ذات مستوى عالٍ بالمقارنة مع الذكور من مستوى اجتماعيّ أقل، (الزعبي, 2001, 470). فيّ حين بينّ متشنسكيّ (Muchinsky, 1994) أنّ الأشخاص من خلفيات اقتصاديَّة ـــ اجتماعيَّة منخفضة يأخذون تلميحاتهم عن فرص المهن أو التعليم من بيئتهم الظاهرة المباشرة، وفيما بعدّ يجازفون بتحديد اهتماماتهم إلى مجموعة محدودة من المهن. فيّ حين أنّ الأشخاص من خلفيات اقتصاديَّة ـــ اجتماعيَّة مرتفعة معرضون لمقدار أكبر من النشاطات والمهن، ويُظهرون عدّداً أكبر من الاهتمامات، (Johnson & Stokes, 2002, 332).

أشار أيضا فورلونغ (Furlong, 1992) إلى أنّ الشخص الذيّ ينتميّ إلى طبقة اجتماعيَّة ذات مستوى مرتفع ـــ على سبيل المثال ـــ يكون له طموحات مهنيَّة مرتفعة، وأيضاً مع احتمال أكثَّر لتحقيق المهنة التيّ قام باختيارها، (Burchardt, 2004,182).

كما وجد سميث (Smith, 1975) من خلال دراساته فيّ المجتمع الأمريكيّ أنّ تأثير الخلفيَّة الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة للمراهق يرتبط بنوع اختياراته المِهَنِيَّة، حيثُّ وجد أنّ المراهقين السود لديهم طموحات مهنيَّة غير واقعيَّة. أمّا توماس (Thomas, 1976) فقد وجد عدم اختلاف بينّ الطموحات المِهَنِيَّة للطلاب السود، والطلاب البيض من أبناء الطبقة الدنيا، فيّ حين أنَّه وجد اختلافات جوهريَّة

فيّ مجال التعليم الجامعيّ بينّ اختيارات الطلبة السود، واختيارات الطلبة البيض، فقد كانّت اهتمامات الطلبة السود متجهة نحو العلوم الاجتماعيَّة، والتربيَّة، والمجالات الصحيَّة، فيّ حين أنّ اهتمامات الطلبة البيض كانّت فيّ مجالات الهندسة، والفيزياء، والبيولوجيا. وهذا ما يؤكد أنّ المستوى الاجتماعيّ والاقتصاديّ الذيّ ينتميّ إِليّه المراهق، يؤديّ دوراً أساسياً فيّ تحديد درجة ما تحظى به المهن المختلفة من قبول وجاذبيَّة. بمعنى أن المهنة الواحدة قد تكون مقبولة فيّ طبقة اجتماعيَّة، وغير مقبولة فيّ طبقة اجتماعيَّة أخرى. وأحد التفسيرات الممكنّة للتفاوت بينّ المستويات الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة فيّ الأهداف المِهَنِيَّة، هو الفروق فيّ القيم التيّ يتبناها أبناء هذه المستويات، ممّا يجعلهم يختلفون فيّ اختياراتهم المِهَنِيَّة، (الزعبيّ، 2001، 470-471).

9- الدوافع الشعوريَّة واللاشعوريَّة:

أ. **الدوافع الشعوريَّة:** وذلك عن طريق مدى شعوره بإرضاء مجتمعه، ومتطلبات ذلك المجتمع، فمثلاً: بعض الأشخاص ينظر إلى مهنة التدريس أنَّها أرقى المهن مكانّةً فيّ المجتمع عن غيرها من المهن.

ب. **الدوافع اللاشعوريَّة:** وهيّ التيّ تؤثِّر فيّ سلوك الفرد عند اختياره لمهنته. وهذا نابع من نظريَّة فرويد عن اللاشعور، وأثّره فيّ سلوك الفرد، (بدران وحوسه، 2000، 38- 39).

10- الجنس:

يتأثّر اختيار المهن بالجنس (ذكراً أم أنثى)، فقد أشارت الأبحاث التيّ تمت خلال ما يزيد على الخمسين عامّاً الماضيَّة إلى وجود اختلافات جوهريَّة فيّ الْمُيول المِهَنِيَّة بينّ الرجال والنساء، وهذا ما أكده كل من سترونج (Strong, 1943)، ودارليّ وهاجيه (Darley & Hagenah, 1955)، وهانسن وكامبل (Hansen & Campbell, 1985)، (Aros, et.al, 1998, 227). كما أنّ كل جنس يفضل أنشطة مهنيَّة مختلفة عما يفضله الجنس الآخر، (Anderson, et.al, 1997, 350). إذّ أنّ بعض المهن التيّ تناسب الرجل قد لا تناسب المرأة. فيمكنّ القول أنّ التمريض والتعليم هما من المهن المسيطَر عليها من قبل النساء، فيّ حين أنّ الهندسة والعلوم من المهن المسيطَر عليها من قبل الرجال، (Fouad,1994, 128).

فقد أشارت دِراسّة تمت فيّ مدرسة ثانويَّة أنّ الذكور كانّ لديهم اهتَمامّاً أكبر فيّ الرياضيات، وكمبتدئين أشاروا إلى أنَّهم كانّوا أكثَّر احتمالاً من الإناث بأنّ يختاروا مجالات تخصص متصلة بالرياضيات والعلوم، وكمتقدمين كانّوا أكثَّر احتمالاً بأنّ يلتحقوا بهكذا مجالات للتخصص. فمن الواضح أنّ هؤلاء الإناث الشابات تلقين تجارب مختلفة نوعياً فيّ المدرسة الثانويَّة، وكنَّ يؤمن على

نحو أقل بقدراتهنَّ على الأداء الناجح فيّ الوظائف المتصلة بالعلوم والرياضيات، ونتيجةً لذلك كنَّ يُعبِّرنَ عن اهتمامٍ مِهَنيّ أقل من الشبان فيّ الرياضيات، (Lapan, et.al, 1996, 284-288). وقد أكدت كوك (Cook, 1993) أنّ الرجال والنساء يختلفون فيّ خياراتهم المِهَنِيَّة، وبطرق قيامهمّ بالعمل, كما قامت على اقتراح أن الرجال والنساء يرون الإنجاز المِهَنيّ والعلاقات الشخصيَّة مع الآخرين بشكل مختلف، وأنّ هذه النظرة تتفاعل مع المحيط، ومع المعايير الاجتماعيَّة الأوسع لتنتج محصلات، ومطالب مختلفة من الرجال والنساء، (Fouad, 1994, 128)

فقد أظهرت دِراسّة بارنت (Barnet, 1975) أنّ الذكور أكثَّر تفضيلاً للمهن ذات المقام الرفيع بالمقارنة مع الإناث. وهذا يتوافق مع ما ذكره هورنر (Horner, 1970) من أنّ إحدى الدراسات التيّ أجريت عام 1966 بينّت أنّ بعض الإناث لديهنَّ خوف من النجاح، حيثُّ يتلخص ذلك فيّ أنّ السعيّ وراء النجاح لا يتفق مع الأنوثّة، وأنّ المرأة التيّ تسلك هذا المسلك قد تواجه باستهجان المجتمع، ولا تتمكنّ من الاحتفاظ بالعلاقات الطيبة الوثيقة مع الناس، وخصوصاً مع الرجال، (الزعبي، 2001، 468).

11- تأثير الوالدين:

يؤثِّر الآباء تأثيراً كبيراً فيّ اختيار أبنائهم لمهنَّهم سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة، فقد لاحظ كلٌّ من جرانديّ وستهمان (Grandy & Stahmann, 1974) أنّ الوالدين يقدمان أو يرفضان فرصاً لتجارب معَينَّة ممكنّ أنّ تؤثِّر على الاهتمامات والْمُيول المِهَنِيَّة للأبناء (Johnson & Stokes, 2002, 332)، فالأب الذيّ يهوى الموسيقى مثلاً يسعى إلى توفير جو موسيقيّ لأبنائه، وكذلك الأب الذيّ يهوى الرسم...الخ. فالآباء يُعتبرون قدوة لأبنائهم، إذّ يميلّ الأبناء الذين يتوحدون مع آبائهم إلى اختيار مهنة آبائهم، واكتساب ما لديهم من ميول، وقيم، وأهداف. أمّا الأبناء الذين يكرهون آباءهم، فينبذون مهنَّهم حتى ولو كانّت ملائمة لهم، كما يلزم الآباء أحياناً أبناءهم باختيار مهن معَينَّة دون الأخذ بعين الاعتبار رغباتهم، ممّا ينجم عن ذلك الكثير من الأخطار (مشكلات تحصيليَّة أو مهنيَّة). فقد وجد موسين (Mussen, 1974) أنّ (43,6%) من أولاد الأطباء يختارون القانون، أمّا ديفيد (David, 1977) فقد وجد أنّ أبناءَ الآباء المسيطرين بدرجة كبيرة يقبلون من غير معارضة اختيارات آبائهم لمهنَّهم فيّ المستقبل، حتى وإنّ تعارضت مع رغباتهم، (الزعبيّ، 2001، 469).

وقد وجد متشنسكيّ (Muchinsky, 1994) أنّ التأثير الأكبر على السلوك المِهَنيّ للأبناء يرجع إلى العلاقة القائمة مع الوالدين، فالبيئة التيّ يقوم والدا الفرد فيها بإتاحة حريَّة واستقلال أكبر له، ويكونان أقل انتقاداً وتأديباً (تقديماً للعقاب)، تتيح للأفراد فرصة استكشاف مهن متنوعة، كما تمكنّهم

من أنّ يعبروا عن اهتماماتهم بصراحة، كما يلعب التشجيع الوالديّ أهمّيَّة كبيرة فيّ اختيارات المراهقين لمهنّهم، حيثُ يبدو أنّ عامل الدعم والاهتمام الوالديّ يعزز بيئة تشجع الفرد على أنّ يحقّق، ويناقش مهناً متعدّدة إذّا كانّ الفرد يرغب بذلك. وتمكنّه من إقامة علاقات قويَّة متقاربة ودافئة مع كل من الوالدين، ويكون الوالدان فيها مهتمين بنشاطات الأبناء، ويقومان بتقديم الاهتمام، والمديح لجهود وإنجازات الأبناء، (Johnson & Stokes, 2002, 332).

كما أكد جاكبسون (Jacobsen, 1971) أنّ آباء مراهقيّ المرحلة الوسطى (15 سنة) يبذلون محاولات جديَّة لتوجيه أبنائهم لاختيار مهنة معَينَّة من خلال تعريفهم على إمكانّات العمل، وعن طريق المناقشة والتشجيع الكلاميّ، وإتاحة الفرصة أمامّ المراهقين بأخذ دروس خاصة عن المهن، أو مزاولة المهنة بعض الوقت، كما أوضح جاكبسون أيضاً أنّ تشجيع كلا الأبوين، وليس الأب وحده يعطيّ نتائج أكثَّر إيجابيَّة فيّ هذه العمليَّة، (الزعبيّ، 2001، 469-470).

أمّا براسيللا (Priscilla, 1983) فقد لخص نتائج الأبحاث فيّ هذا الموضوع على النحو التالي:

- يُعدّ الوالدان من أكثَّر الناس تأثيراً فيّ اختيارات الأبناء المِهَنِيَّة، والتعليميَّة.
- الأمهات هن المؤثِّرات الرئيسيات فيّ الطموحات، والاختيارات المِهَنِيَّة لبناتهن.
- الأب هو المؤثِّر الرئيسيّ فيّ الطموحات والاختيارات المِهَنِيَّة لأولاده الذكور.
- تشجيع الوالدين مهمّ جداً فيّ توجُه الأبناء نحو المهن غير التقليديَّة.
- يظهر الوالدان كنماذج لأولادهم، وهما يساعدان فيّ إنجاح أو فشل أولادهم فيّ اختيار نوع التعليم أو المهنة.

وأشار بعض الباحثين إلى أهمّيَّة العلاقات داخل الأسرة كعامل مؤثِّر فيّ الْمُيول المِهَنِيَّة، ومنّهم آن رو التيّ تُعدّ نظريتها فيّ النمو والاختيار المِهَنيّ من أوسع النظريات التيّ بينّت دور العلاقات العائليَّة كمؤثِّر فعَّال فيّ النمو المِهَنيّ، (الخطيب، 2003، 228). وهذا ما أشارت إليّه أيضاً دِراسّة (Grotevant, 1979) من أنّ العائلة تؤثِّر على تطور الاهتمام والميلّ المِهَنيّ لدى أبنائها المراهقين. (Johnson & Stokes, 2002, 332)

12- التأثيرات المدرسيَّة وجماعة الأقران:

تؤثِّر علاقة المدرس بطلابه المراهقين تأثيراً كبيراً فيّ درجة حبهم أو نفورهم من بعض المهن، فقد أظهرت الدراسات أنّ تأثّر المراهقات بمدَرساتهن يفوق تأثّر المراهقين بمدرسيهم وخاصة فيّ

بدايَّة المراهقة حيثُّ يبلغ هذا التأثير أقصاه عند كلا الجنسين. فقد أشارت دِراسّة مين "Maine" أنّ (39%) من اختيارات الطلبة للفروع المختلفة قد تمت وفقاً لإرشاد المعلمين وتوجيههم فيّ المدرسة، (الزعبيّ، 2001، 471). وقد أكد ذلك كل من بورا (Borow, 1966)، ومتشنسكيّ (Muchinsky, 1994) من أنّ بعض الأفراد ذكروا أنّ الأصدقاء والمدرسين كانّ لهم تأثيراً فيّ اختيارهم لمهنةٍ معَينَّة. فمن المحتمل أنّ الشخص الاجتماعيّ متأثّر بمثلٍ أعلى، أو شخصٍ يقدم له النصح، أو شخصٍ مهمّ آخر، غير والده أو والدته، والذين لهما تأثير هامّ على اهتماماته المِهَنِيَّة (Johnson & Stokes, 2002, 331).

كما أنّ هنَّاك دوراً كبيراً للمحتوى الدراسيّ فيّ مساعدة التلاميذ على اتّخَاذ قرارات حول المهن من خلال إعادة بناء مناهج التعليم المِهَنيّ وتركيبته من جديد بحيثُّ يغلق الفجوة بينّ برامج المدارس المِهَنِيَّة ومتطلبات سوق العمل عن طريق تضمين المناهج مواد تتعلق بالخدمات الإنسانيَّة، وإضافة برامج لتلبيَّة حاجات الصناعة، وبرامج تطويرها، وعن طريق تقويَّة روابط المدرسة بالقطاع الخاص، خاصة وإنّ وظائف المستقبل ستكون على مستوى عالٍ من التكنولوجيا، لذلك لا بد من الرجوع إلى المناهج المدرسيَّة وجعلها أكثَّر قرباً من حاجات الطلبة وقوى العمل وتضمينَّها ما يقويّ قيم احترام العمل لدى الطلبة لتحسين الصورة الذهنيَّة عن التعليم المِهَنيّ، (الحنيطيّ، 2002، 18). كما وجد وول فولك (Woolfolk, 1993) من خلال البحثّ الذيّ أجراه أنّ الطلاب يتعلمون مواد الصف بشكل أفضل عندما تكون هذه المواد منسجمة مع ميولهم. (Kelly,_____, 164).

لذلك فإنَّه من الضروريّ إعادة النظر فيّ بنى المراحل التعليميَّة وأنواعها ومضامين الموارد التعليميَّة وأشكالها على قاعدة مساعدة الفرد على اختيار الفرع الدراسيّ الذيّ يتفق مع قدراته واستعداداته وميوله من ناحيَّة ومع حاجات المجتمع الراهنة المستقبليَّة من الكفاءات والاختصاصات المتنوعة بما يحقّق التوازن فيّ قوة العمل من ناحيَّة أخرى، (الحنيطيّ، 2002، 18).

أمّا فيما يتعلق بتأثير الأقران فقد تبينّ من خلال دِراسّة أيدل وباركرسون وهيرتل ووولبيرغ (Idle, Parkerson, Haertel & Walberg, 1981) والتيّ تناولت تأثير الأقران على الاختيارات المِهَنِيَّة والتعليميَّة مع الأخذ بعين الاعتبار أصدقاء من نفس الجنس فقط, أنّ هنَّاك تأثيراً صغيراً ليس فحسب على قياسات الإنجاز المدرسيّ ولكن أيضاً على الطموحات والاختيارات المِهَنِيَّة والتعليميَّة، (Meinster & Rose, 2001, 314).

13- الواقعيَّة:

إنّ الأشخاص فيّ سنيّ عمرهم الأولى لا يهتمون بالعوامّل الواقعيَّة فيّ محيطهم (فرص الدِراسّة

ومتطلبات العمل) ولا يهتمون لخصائصهم الذاتيَّة حينما يختارون مهنَّهم، أمّا مع مرور العمر فإنّ الأشخاص يصبحون أكثَّر ميلاً إلى المهن التيّ تنسجم مع قدراتهم وميولهم والفرص المتاحة لهم فيّ المجتمع، (عبد الهاديّ والعزة، 2004، 138–139). لذلك يتوجب على الآباء أنّ يوجهوا أبناءهم منذ الصغر إلى الدِراسّة أو المهنة التيّ تتناسب مع قدراتهم وإمكانّاتهم وميولهم، وقد أشار (Seginer, 1983) إلى ذلك بقوله: أنَّه عندما يقول الوالدان اللذان ينتميان إلى طبقة منخفضة أنَّهم يريدون أبناءهم أنّ يتقدموا قدر الإمكانّ فيّ التعليم فمن الواضح أنَّهم يحدّدون ذلك بما يتصل بما هو متاح فعلياً لهؤلاء الأبناء الذين ينتمون إلى الطبقة المنخفضة، (Räty, et.al, 2002, 131).

من هنا ومن أجل استثمار الكامن الإنسانيّ من الاستعدادات، والقدرات إلى أقصى حد ممكنّ، لابد من توفير مجمل الشروط الاجتماعيَّة، والمِهَنِيَّة، والاقتصاديَّة، والشخصيَّة، والنفسيَّة، والتعليميَّة التربويَّة لهذا النشء الذيّ يعتبر وسيلة التنميَّة ومفتاحها، (الحنيطيّ، 2002، 20).

ـ التصنيف والتوصيف المهني:

يُعرفّ التصنيف والتوصيف المِهَنيّ بأنَّه نظام لحصر الأعمال أو الوظائف، وتحديد مسمياتها، وتوحيدها، وترتيبها فيّ عائلات مهنيَّة، اعتماداً على خاصيَّة التشابه فيّ طبيعة العمل فيّ القدرات، والمهارات، والسمات الشخصيَّة، وغيرها من العواملّ التيّ تتطلبها كل عائلة مهنيَّة، بالإضافة إلى أنّ توصيف (تعريف) كل عمل بشكل دقيق يبينّ المهامّ، والواجبات التيّ يشملها، مع تحديد موقعه فيّ السلم الفنيّ للمهارات والذيّ يحدّد مستوى العامل الفنيّ، (الهذال، 2003، 120). ويكون ذلك لغايات التسهيل على الأفراد فيّ اختيار المهن التيّ تتفق وميولهم، واختيار البرامج التدريبيَّة المناسبة للعاملين فيها، (عطويّ، 1988، 6).

يُستخدم فيّ التصنيف والتوصيف المِهَنيّ لعائلة المهنة الواحدة نمط التحليل التالي:

- تحليل العمل إلى عائلات مهنيَّة.
- تحليل العائلة إلى مجموعات مهنيَّة رئيسيَّة.
- تحليل كل مجموعة مهنيَّة رئيسيَّة إلى وحدات مهنيَّة (مهن).
- تحليل كل مهنة إلى الأعمال ذات الطبيعة المتشابهة (المهنة: مجموعة من الأعمال المترابطة).
- تحديد موقع العمل من السلم الفنيّ للمهارات، (الشيخ حمود، 2008، 312–313).

قد قامت محاولات عدة تستهدف المواءمة بينّ القدرات والاستعدادات من جهة، ومتطلبات المجالات المِهَنِيَّة من جهة أخرى، ونعرض فيما يليّ تصنيفاً لهذه المهن:

أولاً – تصنيف المهن على أساس القدرات:

1- تصنيف وليامسون "Williamson":

بالرغم من أنّ هذا التصنيف لم يقم على أساس تجريبيّ، إلا أنَّه مفيد فيّ التوجيه المِهَنيّ للطلاب، ويتناول كلاً من القدرات التاليَّة، والمهن المرتبطة بها:

أ) **القدرة اللفظيَّة:** طلاقة استخدام اللغة القوميَّة، وسلاسة اللغة، وسهولة تعلم اللغات الأخرى، وإدراك العلاقات اللفظيَّة بينّها، وترتبط بها مهن: كالتأليف، والمحاماة، والتدريس، والتحرير، والصحافة.

ب) **القدرة العلميَّة:** السهولة فيّ التعريف، والتصنيف، وفهم المبادئ العامة، والتفكير الاستقرائيّ، وإدراك العلاقات، وترتبط بها مهن: البحثّ العلميّ، والطب، والتخصص فيّ الفيزياء، والكيمياء، والجيولوجيا، وعلم النفس.

ج) **القدرة الميكانّيكيَّة:** إدراك العلاقات الميكانّيكيَّة، والعمل بالآلات، والمهارة فيّ استخدام الآلات، ومهارة الأصابع والأيديّ، والدقة فيّ الحركة، وترتبط بها مهن مثل: الهندسة المعماريَّة، وتصميم الآلات، والفنون التشكيليَّة، والمهن الميكانّيكيَّة، والصناعات التيّ تحتاج إلى مهارات خاصة.

د) **القدرة الرياضيَّة:** السهولة فيّ معالجة الرموز المجردة، والعلاقات السببيَّة، وإدراك العلاقات العدّديَّة المعقدة، وترتبط بها مهن مثل: الرياضيات، والمحاسبة، والإحصاء، والهندسة.

ه) **القدرة الكتابيَّة والتجاريَّة:** السرعة والدقة فيّ معالجة الأعداد، والأسماء، وإدراك التفاصيل، وترتبط بها الأعمال التجاريَّة، وأعمال البنوك، وأعمال السكرتاريَّة.

و) **القدرة الفنيَّة:** التذوق الفنيّ للأشكال، والألوان، والسهولة فيّ الأعمال اليدويَّة، والتفسيرات التخيليَّة، وترتبط بها مهن: كالفنون التشكيليَّة، والهندسة المعماريَّة، والتأليف، والموسيقى، والتمثيل.

ز) **القدرة الإداريَّة والتنفيذيَّة:** المبادأة، والاعتماد على النفس، والطموح، والقيادة، وترتبط بها مهن الإدارة، والإشراف، ورئاسة العمل.

ح) **القدرة الاجتماعيَّة:** الميلّ إلى الاجتماع بالآخرين، والتعاون، واللباقة، والإسهامّ فيّ العمل الاجتماعيّ، وإرضاء الآخرين، ومساعدة الآخرين، وترتبط بها الأعمال الاجتماعيَّة،

والتدريس، والخدمات الفرديَّة والجماعيَّة، والمبيعات، والعلاقات العامة.

ط) **القدرة العلميَّة:** الكفايَّة فيّ النواحيّ العلميَّة، والقدرة على التصرف فيّ المواقف الطارئة، والضبط، والهدوء تحت ظروف الضغط، والمثابرة، والشجاعة، وترتبط بها مهن مثل: قيادة الطائرات، والسفن، والعمل كضابط، والجراحة، وأعمال الأمن. (قندلفت، 2002، 85-86).

2- تصنيف باترسون وجيركن وكلستون وهان:

لقد تم تصنيف المهن على أساس القدرات، إلى الأنماط المِهَنِيَّة التاليَّة:

أ) **القدرة الأكاديميَّة** والقدرة على الفهم ومعالجة الرموز، وترتبط بها مهن كالمحاماة، وإدارة الشركات، والصناعات الكبرى، والتدريس، والأعمال الفنيَّة الراقيَّة، ورئاسة العمال، والاختزال، والميكانّيك، والأعمال الهندسيَّة، والأعمال على الآلة الكاتبة.

ب) **القدرة الميكانّيكيَّة** ومعالجة الأشياء، واستخدام الآلات، والأعداد، والمواد المختلفة، وإدراك الحركات الميكانّيكيَّة، وترتبط بهذه المهن أعمال، مثل: اختراع الآلات، وصناعة الآلات، والرسم الميكانّيكيّ، وميكانّيك السيارات، وعمليات البناء، وإصلاح الإطارات، وصناعة الأحذيَّة، والتغليف، وتجميع الآلات.

ج) **القدرة الفنيَّة** والقدرة على تقدير الأشكال الفنيَّة، وإبداعها، وترتبط بها مهن، مثل: نحت التماثيل، والرسم، والحفر، وتدريس الفنون، والديكور، وتنسيق الحدائق، وصناعة الخزف، والرسم الهندسيّ، والنسيج.

د) **القدرة الاجتماعيَّة** والقدرة على فهم الناس، وترتبط بها مهن، مثل: السياسة، والتأمين، والخدمة الاجتماعيَّة، والأعمال الدينيَّة، والإدارة، ورئاسة العمال، والمحاماة، والطب، والبيع فيّ المحلات التجاريَّة، والاستعلامات.

ه) **القدرة الكتابيَّة** والقدرة على القيام بالأعمال التفصيليَّة بسرعة، وبدقة، ويرتبط بها مهن مثل: المحاسبة، والتسجيل القضائيّ، ومسك الدفاتر، والاختزال، والعمل على الآلات الحاسبة، والبريد، والأعمال الكتابيَّة البسيطة، والنسخ، والمراسلة.

و) **القدرة الموسيقيَّة** والقدرة على التفكير، والابتكار، وتصور الأصوات، ويرتبط بها مهن، مثل: التأليف الموسيقيّ، وقيادة الأوركسترا، والأداء الموسيقيّ، وتدريس الموسيقى. (عبد الهاديّ والعزة، 1999، 101-102)

ثانياً – تصنيف المهن على أساس الْمُيول:

1- تصنيف هولاند "Holland":

لقد صنف هولاند العمل حسب الاتجاهات التاليَّة:

أ) **الاتجاه الواقعي:** هذه الفئة تتطلب قوى جسميَّة، وعضليَّة، ولا تتطلب قوى عقليَّة كبيرة، ويسمَّى أيضاً بالاتجاه الحركيّ. ويعمل فيه العمال، مثل: المزارعين، وعمال الغابات، وسائقيّ الشاحنات، والأعمال اليدويَّة، والميكانّيكيين.

ب) **الاتجاه العقليّ أو البحثّي:** ويشمل مهنيين، مثل: الكيميائيين، والبيولوجيين، والفيزيائيين، وعلماء الرياضيات.

ج) **الاتجاه الاجتماعي:** ويشمل مهنيين، مثل: المدرسين، والباحثين الاجتماعيين، ومدرسيّ التربيَّة الخاصة، ومعالجين ومرشدين نفسيين، ومرشدين مهنيين.

د) **الاتجاه التقليدي:** ويشمل مهنيين، مثل: موظفيّ البنوك، والمكتبات، ومحاسبينّ، وإحصائيين.

ه) **الاتجاه المغامر:** ويختصُّ أصحاب هذا الاتجاه بالمهن التاليَّة: رجال الأعمال، وأصحاب الفنادق، والمرشدون الصناعيون، وتجّار العقارات، ومديرو المبيعات، وممثلو شركات التأمين، ومديرو الانتخابات، وغير ذلك من الأعمال المشابهة.

و) **الاتجاه الفني:** ويميلّ أصحاب هذا الاتجاه لمهن مثل: الموسيقا، والرسم، ومهن الثقافة الفنيَّة، (الشيخ حمود، 2008، 318-319).

2- تصنيف سترونج "Strong":

صنف سترونج المهن بحسب الْمُيول كما يلي:

أ) **المهن البيولوجيَّة:** ويعمل بها الأطباء، وعلماء النفس.

ب) **المهن الرياضيَّة والعلميَّة:** ويعمل بها الرياضيون، والمهندسون.

ج) **المهن الفنيَّة:** ويعمل بها العاملون فيّ الطباعة، والنجارة، والفلاحة.

د) **مهن الخدمات:** ويعمل بها موظفون، مثل: السكرتير، ومدير المستخدمين، ومدير الناديّ، ورجل الدين.

هـ) **المهن التجاريَّة والحسابات الدقيقة:** ويعمل بها موظفو الحسابات، والكتبة.

و) **المهن التجاريَّة المتعلقة بالبيع:** ويعمل بها الباعة بمختلف أنواعهم.

ز) **المهن اللغويَّة:** ويعمل بها المحامون، والمؤلفون، (الهذال، 2003، 126).

3- تصنيف كودر "Kuder":

أ) **الْمُيول الفنيَّة:** ومن السمات المميّزة لها الأعمال اليدويَّة المبتكرة، ويناسبها من المهن: تصميم الأزياء، والزخرفة، والنحت، وتصفيف الشعر.

ب) **الْمُيول الموسيقيَّة:** وأهمّ ما يميّزها العزف على الآلات، والغناء، والسماع، ومن المهن المناسبة لها: عزف الموسيقا، والغناء، ومختلف الفنون الموسيقيَّة.

ج) **الْمُيول الأدبيَّة:** ويتميّز أصحابها بالقراءة، والكتابة، والاستمتاع بها، أمّا المهن المناسبة: فهيّ الصحافة، والكتابة، والروايات، والأدب.

د) **الْمُيول الاجتماعيَّة:** ويعمل أصحابها فيّ مجالات العمل المتعلقة بمساعدة الآخرين، ومن أمثلتها التوجيه، والعمل الاجتماعيّ، والتدريس، والتمريض، وشؤون العاملين.

هـ) **الْمُيول التقليديَّة:** ويُفضل أصحابها العمل داخل حيز مغلق نسبياً، ومن أمثلتها: المكتبة، والسكرتاريَّة، والمحاسبة.

و) **الْمُيول العدّديَّة:** ويتميّز أصحابها بحب استخدام الأرقام، ومثال ذلك: الصَرافة، والإحصاء، والمحاسبة.

ز) **الْمُيول الإقناعيَّة:** ويتميّز أصحابها فيّ مجال الاتصالات، والاحتكاك مع الآخرين، ومن أمثلتها: الدعايَّة، والمبيعات، والتمثيل، والوعظ، والإرشاد.

ح) **الْمُيول العلميَّة:** ويُفضل أصحابها العمل فيّ مجال البحثّ، والتجريب، والوصول إلى النتائج، ومثال على ذلك: الطب، والصيدلة، والهندسة، والكيمياء.

ط) **الْمُيول الميكانّيكيَّة:** ويتميّز أصحابها فيّ مجال العمل اليدويّ، ومثال ذلك الهندسة، والعمل اليدويّ الميكانّيكيّ، والحرفيّ. (المرجع نفسه، 129)

4- تصنيف سوبر "Super":

أمّا سوبر فقد قسم المهن وفقاً للميول أيضاً كما يلي:

أ) **الْمُيول العلميَّة:** ويعمل أصحابها فيّ مجالات العمل المتعلقة بالأشياء، وعلاقاتها، وعللها، كالفيزيائيّ، والبيولوجيّ، والبكترويولوجيّ، وعالم الرياضيات، وعالم النفس.

ب) **الْمُيول الاجتماعيَّة:** ويعمل أصحابها فيّ المجالات الإنسانيَّة المتعلقة بمساعدة الناس، مثل: المرشد، والباحث الاجتماعيّ، والطبيب، ورجل الدين، وغيرهم.

ج) **الْمُيول الأدبيَّة:** ويعمل أصحابها فيّ الكلام، كالخطابة، والشعر، وتأليف القصص، والروايات، والمسرحيات.

د) **الْمُيول الماديَّة:** ويعمل أصحابها فيّ التجارة، والكيمياء، والهندسة.

ه) **الميلّ إلى التنظيم:** ويعمل أصحابها فيّ أعمال التنظيم، مثل: تصفيف الشعر، وتنسيق الزهور، وصناعة الملابس.

و) **الميلّ للاتصال بالآخرين:** مثل الصحفيّ، والمحاميّ، ورجل الدين، والمرشد، والسياسيّ.

ز) **الميلّ إلى الفن:** ويعمل أصحابها فيّ مكياج السيدات، والإشراف على الحدائق، والزخرفة، (عبد الهاديّ والعزة، 1999، 99).

ثالثاً – تصنيف منظمة العمل العربيَّة:

قامت منظمة العمل العربيَّة بتصنيف المهن إلى مجموعات حسب درجة التشابه فيّ طبيعة العمل، أو النشاط الاقتصاديّ، وذلك للمساعدة فيّ تلبيَّة حاجة كل بلد من البلدان العربيَّة من الأيديّ العاملة، من مختلف التخصصات، ومستويات المهارة اللازمة، ثم لتحديد سياسات، وبرامج التعليم، والتوجيه، والتدريب المِهَنيّ. وهذه المجموعات المِهَنِيَّة هي:

أ) الاختصاصيون فيّ المجالات العلميَّة، والفنيَّة، والإنسانيَّة.

ب) الفنون فيّ المجالات العلميَّة، والفنيَّة، والإنسانيَّة.

ج) المهن الكتابيَّة.

د) مهن البيع.

ه) مهن الخدمات.

و) مهن الزراعة، وتربيَّة الحيوانات، والطيور، والصيد.

ز) مهن العمليات الصناعيَّة، والكيميائيَّة، والصناعات الغذائيَّة.

ح) المهن الهندسيَّة الأساسيَّة المساعدة.

ط) مهن القوات المسلحة، (عطويّ، 1988، 7).

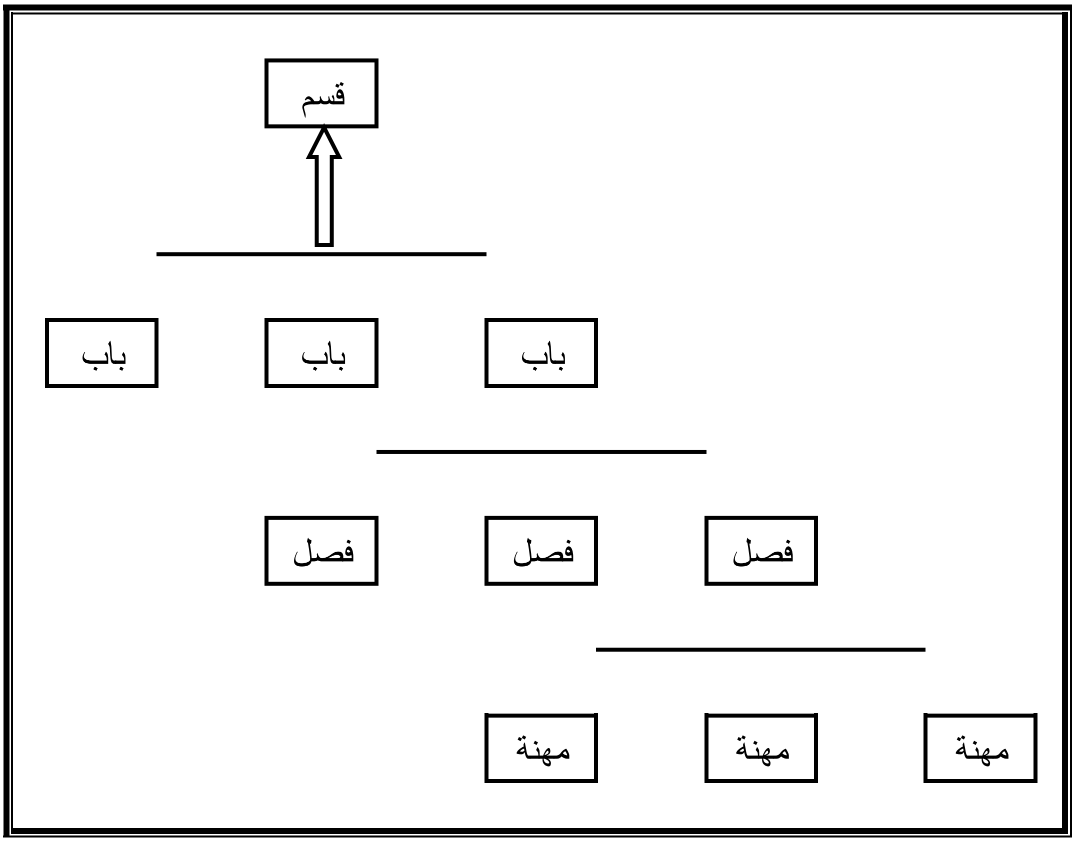
رابعاً – تصنيف قاموس أسماء المهن:

وضعه مكتب التوظيف، وهيئة العمل فيّ الولايات المتحدة الأمريكيَّة (**Titles Dictionary of Occupations, 1939**)، وقد شمل القاموس حواليّ أربعين ألف مهنة أو عمل تتراوح بينّ الأعمال الرئيسيَّة (الروتينيَّة) البسيطة، وحتى الأعمال التيّ تتطلب قدراً من الدِراسّة، والمهارة.

ووُضع ذلك القاموس على أسس علميَّة تكفل تحقيق العدالة، ووضع الشخص المناسب فيّ المكانّ المناسب، وتمت الإفادة منَّه فيّ عمليات التوجيه، والاختيار، والتأهيل المِهَنيّ. وتم إعداد القاموس على نَّهج تصنيفيّ محدّد، وذلك من خلال وضع ترميّز رقميّ يصل إلى سبعة أرقام، وقسمت الأعمال تبعاً لذلك، أيّ إلى سبع مجموعات مهنيَّة، ثم قسمت إلى مجموعات ثانويَّة.

كما تضمنّ قاموس المهن المذكور مواصفات العمل، أو الخصائص اللازمة لكل مهنة داخل قدر من المؤهلات التيّ تتطلبها، والمهارات، والقدرات التيّ لا بد من توافرها فيّ الشخص الذيّ يعمل بها. كما صُنفت المهن على شكل مجموعات متشابهة، أو عائلات حرفيَّة لكل منَّها علاقات وثيقة بعضها ببعض، وذلك بحيثُّ يتمكنّ الفرد من الانتقال من عمل إلى آخر شبيه بعمله السابق، ويناسب قدراته، واستعداداته، وميوله.

بصورة عامة يستند الشكل الأساسيّ للتصنيف المِهَنيّ على تقسيم المهن إلى عدّد من المجموعات الرئيسيَّة، بحيثُّ يكون بينّ مهن كل مجموعة رئيسيَّة علاقة محدودة بالمجموعات القريبة، وبحيثُّ يكون بينّ المهن فيّ كل مجموعة فرعيَّة علاقة أكثَّر وضوحاً وتحديداً من العلاقة بينّ مهن المجموعة الرئيسيَّة وتسمى فروعاً. ثم تقسم كل مجموعة فرعيَّة إلى عدّد من المجموعات الصغيرة بحيثُّ تكون العلاقة بينّ المهن الداخلة فيّ كل مجموعة صغيرة، علاقة أكثَّر وضوحاً، وتحديداً بينّ المجموعة الفرعيَّة، وتسمى فصولاً، ثم تقسم كل مجموعة صغيرة إلى مهن. ويتوضح كل ذلك فيّ الشكل الآتي: (القاسم، 2001، 63– 64)



الشكل (6)

تصنيف قاموس أسماء المهن

المجموعات الرئيسيَّة السبعة هي: المهن الفنيَّة والإداريَّة، المهن الكتابيَّة والمبيعات، مهن الخدمات العامة، المهن الزراعيَّة والصيد وأعمال الغابات، المهن الدقيقة، المهن النصف دقيقة، والمهن غير الدقيقة، (الإمام وآخرون، 1991، 336).

أمّا الأقسام الفرعيَّة للمجموعات الرئيسيَّة السبعة فهيّ كالتالي:

أ) **مهن فنيَّة وإداريَّة عاليَّة،** مهن فنيَّة عاليَّة، مهن شبه فنيَّة عاليَّة، مهن إداريَّة ومكتبيَّة.

ب) **مهن كتابيَّة ومبيعات،** مهن كتابيَّة وما إِليّها، أعمال المبيعات وما إِليّها.

ج) **مهن خدمات،** أعمال الخدمة فيّ المنازل، أعمال الخدمة الشخصيَّة، أعمال الخدمات الوقائيَّة، أعمال البناء وحراسة المنازل.

د) **الزراعة وصيد الأسماك وأعمال الغابات والمهن المماّثلة،** الزراعة وفلاحة البساتين وما إِليّها، صيد الأسماك، أعمال الغابات (فيما عدا قطع الأخشاب) والصيد والقنص.

ه) **مهن المهارة،** مهن تحتاج إلى المهارة فيّ الصناعة والأعمال المتصلة بها، مهن تحتاج إلى

المهارة فيّ غير الأنشطة الصناعيَّة، مهن الخدمات العامة، مهن مهارة (متنوعة)، رياسة العمال.

و) **مهن شبه ماهرة**، مهن شبه ماهرة فيّ الصناعة والأعمال المتصلة بها، مهن شبه ماهرة فيّ غير المناشط الصناعيَّة، مهن الخدمات العامة، مهن شبه ماهرة (متنوعة)، التلمذة.

ز) **مهن غير ماهرة**، مهن فيّ الصناعة وما يتصل بها، مهن فيّ غير المناشط الصناعيَّة، مهن فيّ مجال الخدمات العامة، مهن فيّ مجالات متنوعة، (مورتنس وشمولر، 2005، 125- 126).

إنّ العلاقة المحدّدة أساسها الأوّل التشابه فيّ نوع العمل لأنّ التصنيف نفسه أساسّه نوع العمل. كمّا نجدّ أنّ نوع التشابه بينّ المهن الداخلة فيّ الفصل الواحد (من حيثُّ العمل، وما يتطلبه ذلك من مهارات، ومعارف، وقدرات) أكثّر من التشابه بينّ تلك المهن الداخلة فيّ فصل آخر، (القاسم، 2001، 64).

مجمل القول أنّ قاموس أسماء المهن أداة إرشاديَّة يمكنّ استخدامها كأساس لفهم الـــ(22,000) مهنة، وما يزيد على (40,000) من أسماء المهنّ بصورة منظمة، (مونتس وشمولر، 2005، 128).

خامساً - تقسيم المهن على أساسّ النّاس والأشياء والأفكار:

هنّاك تقسيم للمهن على أساس علاقتنا بالناس، والأشياء، والأفكّار، فهنّاك مهنّ تتعامل مع الناس، وهنّاك مهنّ تتعامل مع الأشياء، وأخرى مع الأفكار. ومن مهن النمط الأوّل: الأطبّاء، والموظّفون، والمحامون، وموظفو الاستعلامات. أمّا مهن النمط الثاني: فتتمثّل بمهن التجارة، والسباكة، والبناء. فيّ حين أن مهن النمط الثالث: تتمثّل فيّ المؤلفين، والمسرحيين، والكتاب، والمخترعين. وممّا يلاحظ أنّ هذا النمط من التصنيف يعدّ بسيطاً، لأنّ هنّاك من المهنّ ما تقعّ بينّ تلك المجموعات الثلاثة، كمهنّة معلم الفنونّ، إذّ تتشابك علاقته بالناس، والأشياء، والأفكّار معاً، (الهذال، 2003، 127- 128).

سادساً - تصنيف المهن وفقاً للشخصيَّة:

تمكنّ الباحثون من التوصل إلى نتائج تربط بينّ طبيعة الشخصيَّة، والحقول المِهَنِيَّة المناسبة، ويمكنّ أن نوضح ذلك كما يلي:

أ) **الثبات الانفعالي:** المقدرة على الاحتفاظ بالهدوء فيّ المواقف الصعبة، وسلامة الأعصاب،

والتفكير الجيد، وتحمل المسؤوليَّة، وتقبل النقد، والاستقرار، والواقعيَّة، وعدم القلق. ومن المهن التيّ تناسبها: الوظائف القياديَّة.

ب) **المثابرة:** أصحاب العادات الثابتة، والقدرة على المتابعة. ويناسبها من الحقول المِهَنِيَّة: مُديرو المشاريع.

ج) **السيطرة:** حب التملك، والرغبة فيّ الظهور، وطرح الآراء الجيدة. ويناسبها من الحقول المِهَنِيَّة: المجتمعات التقليديَّة، والمخاتير، والشيوخ.

د) **الانطواء:** الميلّ إلى الانزواء، والبعدّ عن الناس، والميلّ إلى التفكير الناقد، والميلّ إلى وضع الخطط. ويناسبها من الحقول المِهَنِيَّة: المخططون، (المرجع نفسه، 130).

سابعاً – تصنيف فلانجان "Flanagan":

يقوم على أساس تصنيف المهن فيّ مجموعات بناءً على التشابه القائم بينّها، من حيثُ الْمُيول، والقدرات، والمعلومات، والتدريب اللازم، ولقد صُنفت المهن إلى اثنتيّ عشرة مجموعة مهنيَّة وهيّ كما يلي:

أ) **المهن الهندسيَّة والفيزيائيَّة والرياضيات:** وتتطلب هذه المهن من شاغليها قدرات أساسيَّة هي: الاستدلال الميكانّيكيّ، الرياضيات، وقدرات إضافيَّة أخرى تشمل: التخيل البصريّ، والاستدلال الكميّ.

ب) **المهن الطبيَّة والعلوم البيولوجيَّة والزراعيَّة:** وتتطلب قدرات أساسيَّة هي: المفردات، الرياضيات، وقدرات أخرى تشمل: اللغة، الاستيعاب القرائيّ، الاستدلال الكميّ.

ج) **المهن المحاسبيَّة وإدارة الأعمال:** وتتطلب قدرات أساسيَّة هي: اللغة، الاستدلال المجرد، وقدرات أخرى تشمل: الاستيعاب القرائيّ، الرياضيات، القدرة الحسابيَّة.

د) **المهن التعليميَّة والخدمات الاجتماعيَّة:** وتتطلب قدرات أساسيَّة هي: اللغة، الرياضيّات، وقدّرات أخرى تشمّل: الاستيعاب القرائيّ، الاستدلال الكميّ.

ه) **العلوم الإنسانيَّة والسلوكيَّة والقانون والاجتماع:** وتتطلب قدرات أساسيَّة هي: الاستيعاب القرائيّ، الرياضيّات، وقدرات أخرى تشمل: المفردات، اللغة، الإبداع.

و) **الفنون الجميلّة والتشكيليَّة والموسيقا:** وتتطلب قدرات أساسيَّة هي: التخيل البصريّ، الاستدلال المجرد، وقدرات أخرى تشمل: الإبداع، الاستدلال الميكانّيكيّ، اللغة.

ز) **الوظائف الفنيَّة والتكنولوجيَّة:** مثل فنيّ الكهرباء، المصور، مشغل الكمبيوتر، وتتطلب قدرات أساسيَّة هي: الاستدلال الميكانّيكيّ، الرياضيات، وقدرات أخرى تشمل: الاستدلال المجرد، التخيل البصريّ، الإبداع.

ح) **المالكين وأعمال البيع:** مثل تاجر سيارات، مالك مزرعة، كاتب مبيعات، وتتطلب قدرات أساسيَّة هي: الاستدلال المجرد، المفردات، وقدرات أخرى تشمل: القدرة الحسابيَّة، الاستدلال الكميّ، الاستيعاب القرائيّ.

ط) **الأعمال الميكانّيكيَّة والحرف الصناعيَّة:** مثل ميكانّيكيّ سيارات، ومصلح معدات ميكانّيكيَّة، عامل طباعة، وتتطلب قدرات أساسيَّة هي: الاستدلال الميكانّيكيّ، التخيل البصريّ، وقدرات أخرى تشمل: الإبداع، الاستدلال المجرد، والاستدلال الكميّ.

ي) **الحرف الإنشائيَّة:** مثل بناء طوبار، دهان بيوت، مراقب أبنيَّة، متعهد، وتتطلب قدرات أساسيَّة هي: التخيل البصريّ، الاستدلال المجرد، وقدرات أخرى تشمل: الاستدلال الميكانّيكيّ، الإبداع، الاستدلال الكميّ.

ك) **مهن السكرتاريَّة وأعمال المكاتب:** مثل سكرتير، طابع، كاتب حسابات، أمين صندوق، موظف بنك، وتتطلب قدرات أساسيَّة، مثل: اللغة، القدرة الحسابيَّة، وقدرات أخرى تشمل: الاستدلال المجرد، الاستدلال الكميّ، الاستيعاب القرائيّ.

ل) **الخدمات العامة:** مثل حلاق، عامل زراعيّ، جزَّار، جنديّ، شرطيّ، رجل إطفاء، ساعيّ بريد، وتتطلب قدّرات أساسيَّة هي: الاستدلال الميكانّيكيّ، التخيل البصريّ، وقدّرات أخرى مثل: القدّرة الحسابيَّة.

ويمتاز هذا التصنيف بأنَّه أكثَّر شموليَّة من التصنيف الذيّ وضعته منظمة العمل العربيَّة، كما أنَّ تصنيف المهنّ فيّ مجوعات تتّيح الفرصة للفردّ لأنّ يختار أكثَّر من مهنّة ضمنّ المجموعة المِهَنِيَّة الواحدة، إذّا لم تسمح ظروفه بدِراسّة مهنّة معَيَنَّة بحد ذاتِّها، (عطويّ، 1988، 9-11).

الفصل الرابع

مُستَوى الْطّمُوح

- تمهيد.
- مفهوم مُستَوى الْطّمُوح.
- نـــمو مُستَوى الْطّمُوح.
- جـــــــــوانب الْطّمُوح.
- النظريـــات المفسرة لمُستَوى الْطّمُوح.
- العوامـــل المؤثِّرة فيّ مُستَوى الْطّمُوح.
- أســـــــــاليب قياس مُستَوى الْطّمُوح.

ـ تمهيد:

يحظى موضوع الْطّمُوح باهتمام بالغ من جانب الباحثين، والمشتغلين فيّ مجال علم النفس، ويظهر ذَلِكَّ من خلال الكم الهائل من البحوث، والدراسات التيّ احتل فيها موضوع الْطّمُوح مكاناً بارزاً.

ويُمكِنّ تنميَّة مُستَوى الْطّمُوح عن طريق تنميَّة الاهتمامات لدى المراهق من خلال الأسرة، المدرسة، ووسائل الإعلام، من خلال ما تقدمه الأخيرة من برامج مختلفة للمشاهدين، حَيثُ يُمكِنّ أنّ تكون المواد الإعلاميَّة وسيلة لتنميَّة طّمُوحات الأفراد، كما ينبغيّ أنّ تكون البرامج المقدمة واقعيَّة حتى لا يكون للأفراد طّمُوحات غير واقعيَّة، كما يُمكِنّ من خلال برامج الإرشاد والتوجيه رفع مُستَوى الْطّمُوح من خلال حل مواقف الصراع التيّ تواجه الأفراد، (القصَاص، 2001، 46).

<u>سوف تتناول الباحثّة موضوع مُستَوى الْطّمُوح من خلال العرض التالي:</u>

ـ مفهوم مُستَوى الْطّمُوح:

إنّ كلمة الْطّمُوح "Aspiration" اصطلاح متداول بَينَّ العامة من الناس، كما هو معروف بَينَّ الخاصة من الباحثين والدارسين، وبخاصة فيّ المجتمعات التيّ أخذت بأساليب التنميَّة والتقدم، (عبد الفتاح، 2007، 9). وقَدّ كَانَ مصطلح الْطّمُوح شائعاً على نحو غير دقيق، حتى جاء ليفين (Levin, 1929) فقام وتلاميذه بدراسات وبحوث فظهر المصطلح الألمانيّ "Anspruchsniveau" الذيّ تُرجم إلى الإنجليزيَّة بمعنى "Level of Aspiration" أيّ مُستَوى الْطّمُوح، (إبراهيم، 1976، 11).

لقَدّ لوحظ استخدام مصطلح مُستَوى الْطّمُوح بدايَّة من قبل ديمبو (Dembo, 1931-1976) فيّ تجربة صُممت لاختبار الغضب، فيّ محاولة لإثارة الإحباط والغضب, طُلب من الخاضعين للاختبار أنّ يقوموا بواجبات كانّت إما صعبة للغايَّة، أو من المستحيل إنجازها، ونتيجة التجربة أثبتت أنّ الخاضعين لها شكلوا هدفهم العاديّ الخاص، عندما كَانَ الهدف الأصليّ من الصعب الحصول عليه, هذا الهدف الانتقالي, الذيّ على الرغم من كونَّه أكثر إمكانيَّة فيّ التحقيق, قدم خطوة باتجاه هدف أكثر صعوبة. وقَدّ أطلق ديمبو "Dembo" على هذا الهدف المتوسط "المُستَوى المؤقت من الْطّمُوح" للأشخاص الخاضعين للتجربة.

فيّ العام (1931) وضعت أَوّل تجربة نفسيَّة رئيسيَّة ذات علاقة بمُستَوى الْطّمُوح من قبل هوب Hoppe، إذ قام باختبار العوامل التيّ تؤثِّر على سلوك الهدف المحدد، من خلال قياس تأثير النجاح والفشل على قرارات الأفراد المتصلة برفع أو خفض مُستَوى طّمُوحاتهم. وقَدّ قام هوب بتقييم

مُستَوى طّمُوح الأفراد بناء على ثلاثة معايير:

1. الملاحظات المتواصلة للفَردّ الخاضع للاختبار.
2. حدوث تجارب الفشل والنجاح.
3. الطريقة التيّ يقوم فيها الفَردّ الخاضع للاختبار ببذل الجهد لتنفيذ الواجب.

من بَينَّ النتائج التيّ توصل إِلَيّهَا هوب أنّ مُستَوى طّمُوح الأفراد يُظهر عدم وجود استقرار وثبات خلال مسار نَشَاطّ ما, وتظهر هناك اختلافات بَينَّ الأفراد بالنسبة إلى مُستَوى طّمُوحاتهم, وهكذا فإنّ الاختلافات دالة على وجود اختلافات شخصيَّة فيما يتصل بالْطّمُوح, والحكمة, والشجاعة، والثقة بالنفس، (Quaglia & Cobb, 1996, 127-128).

إنّ مُستَوى الْطّمُوح كمعنى عام يحدد الأهداف التيّ يضعها الفَردّ لنفسه من الأعمال التيّ لها قيمّة ودلالة بالنسبة له، ولما كَانَ الفَردّ مشغولاً دائماً بهذه الأهداف، فإنّ النجاح فيّ الوصول إِلَيّهَا يقوده دائماً إلى مزيد من الإحساس بالرضا، وتقدير الذات، فيّ حين يقوده الفشل فيّ الوصول إِلَيّهَا إلى الإحساس بالأسى، والحزن، والقنوط.

بالتاليّ يمكننا القول إنّ مُستَوى الْطّمُوح هو محاولة الوصول إلى تحديد ذَلِكَّ المفهوم، أَيّ الْطّمُوح كتصور نظريّ قبليّ، بَينَمَّا مُستَوى الْطّمُوح نتاج بعديّ لقياس كميّ، (مرحاب، 1989، 68).

كما أنّ هناك من الباحثين من لا يفرق بَينَّ الْطّمُوح ومُستَوى الْطّمُوح، على اعتبار أنهما شيء وأَحَدّ يعبران عن نفس الشيء، ويذهب بريس (Press, 1957) إلى أنّ مثل هذا الاستنتاج غير صحيح من حَيثُ الشكلّ والمضمون. فالحديث عن الْطّمُوح لا يعنيّ مُستَوى الْطّمُوح، إلاَّ فيّ حالة واحدة، وهيّ إذا قسنا الفرق أو التباين بَينَّ المرغوب فيه من الأهداف والمحقّقَ فعلاً منَّها. ذَلِكَّ أنّ سلوك الإِنْسَّان لا يتحدد بقوى لا شعوريَّة، إنما يتحدد هذا السلوك بتفكير الإِنْسَّان وإرادته، إذ يقوم الإِنْسَّان بعمليَّة تقويم لذاته، وتقويم للآخرين، وللعالم الذيّ يعيش فيه، ثم يضع لنفسه– فيّ ضوء هذه العمليات– أهدافاً يسعى لتحقيقها، (بدور، 2001، 44).

سوف نستعرض بعض الاتجاهات المختلفة فيّ تعريف مُستَوى الْطّمُوح. من خلال التعريف المعجميّ والتعريف النفسيّ العائد لبعض علماء النفس الباحثين فيّ هذا المجال:

*** التعريف المعجمي:**

يقول أبو حرب فيّ المعجم المدرسيّ طمح بصره إليه طّمُوحاً: امتد وعلا، وارتفع ببصره رفعه وحدَّق. الطامح هو كلّ مرتفع، والْطّمُوح هو الساعيّ إلى المراتب العليّاً، وصاحبّ الآمال الواسعة. المطامح: الآمال، جمع مطمح. الطمَّاح: الكثير الْطّمُوح، (الحلبيّ، 2000، 40). وعَرّفه المعجم الفرنسيّ لارووس "Larousse"، "بالاندفاع نحو مثال، نحو ميل أو رغبة". أما الموسوعة العلميَّة "Encyclopedia Universalis" فيّ ملحق لها تعَرّف الْطّمُوح "بالهدف الآنيّ الذيّ على أساسه يقيم الفَردّ تنافسه مع الآخرين"، (شكور، 1997، 14).

*** التعريف النفسي:**

عَرّف **هوب (Hoppe, 1930)** مُستَوى الْطّمُوح بأنَّه: "حصيلة التوقعات أو الْطّمُوحات المتصلة بالإنجاز المستقبليّ للشخص, حصيلة تتغير بعد كلّ إنجاز، والتيّ تكون أحياناً مبهمة، وأحياناً أخرى واضحة ودقيقة".

وقَدّ **عَرّفه فرانك (Frank, 1935)** بأنَّه: "مُستَوى الإنجاز المستقبليّ فيّ واجب مألوف، حَيثُ يقوم الفَردّ بعد معَرّفة مُستَوى إنجازه السابق فيّ ذَلِكَّ الواجب بالشروع به بشكلّ واضح حتى يتَمَّ الوصول إليه"، (Quaglia & Cobb, 1996, 128).

يُلاحظ أنّ **فرانك** قَدّ احتفظ بجوهر مفهوم مُستَوى الْطّمُوح كما جاء لدى **هوب**، ولو أنّ تعريف هذا الأخير ينعت بنوع من العموميَّة والشمول، إذ يَرَى أنّ مُستَوى الْطّمُوح هو المجموع الكليّ لتوقعات الفرد، أو غاياته، أو أهدافه الذاتيَّة، فيما يتعلق بأدائه التاليّ، بَينَمَّا فرانك نَجِدّ تعريفه أكثر تحديداً، وقَدّ أوضح أنّ مُستَوى الْطّمُوح سلوك مميّز للشخصيَّة، وأنَّه ثابت ثباتاً نسبياً. إلاَّ أنّ فرانك قَدّ قصر مُستَوى الْطّمُوح على تقدير الفَردّ لخبراته السابقة، ولكيّ يكون هناك مُستَوى من الْطّمُوح لا بد وأنّ تكون هناك خبرة سابقة للفَردّ فيّ موقف مُعَيَّن. ويتجاهل فرانك المواقف التيّ لم يخبرها الشخص من قبل، بمعنى أنَّه يريد أنّ يوضح أننا لا نستطيع قياس مُستَوى الْطّمُوح لشخص ما، إلاَّ فيّ مواقف له معَرّفة سابقة بها، دون المواقف الجديدة، وهذا ما يتنافى مع التكوين الديناميّ للشخصيَّة، مما يجعل تعريفه قاصراً على توضيح المعنى العميق لمُستَوى الْطّمُوح، (مرحاب، 1989، 71).

أمّا **آيزنك (Eysenck, 1945)** فقَدّ عَرّف الْطّمُوح بأنَّه: "الميل إلى تذليل العقبات، وتدريب القوة والمجاهدة فيّ عمل شيء بصورة سريعة وجيدة، لتحقيق مُستَوى عالٍ مع التفوق على النفس". وهو بذَلِكَّ لم يعَرّف مُستَوى الْطّمُوح، وإنما قصر تعريفه على الْطّمُوح فقط بالرغم من دراساته العديدة له هو وتلاميذه، (صوَّاف، 1999، 49).

فيّ **العام (1949) عَرّف جاردنر (Gardner)** مُستَوى الْطّمُوح بأنَّه: "القرار أو البيان الذيّ يتّخذه الفَردّ بالنسبة لأدائه المقبل". ويتبَيَّن من هذا التعريف أنّ جاردنر أغفل توضيح ماهيَّة مُستَوى الْطّمُوح، وقصر تعريفه على قرار الفَردّ حين يُقبل على أداء عمل، (عبد الفتاح، 2007، 10-11).

أما **دريفر (Drever, 1952)** فعَرّفه بأنَّه: "هو المُستَوى الذيّ على أساسه يشعر الفَردّ بالنجاح أو الفشل"، (عبد العَّال، 2004، 44). ويُعتبَّر هذا التعريف غير مبَينً لكلّ العمليات المتضمنة فيّ مُستَوى الْطّمُوح.

عَرّف **دوتش (Doutch, 1954)** مُستَوى الْطّمُوح بأنَّه: "الهدف الذيّ يعمل الفَردّ على تحقيقه، ومفهوم مُستَوى الْطّمُوح يكون له معنى أو دلالة حين نستطيع أنّ ندرك المكَانَ الذيّ تتحقّقَ عنده الأهداف الممكنة"، (بدويّ، 1991، 18). ويُلاحظ أنّ ثمة اتفاقاً بَينً تعريف دوتش، وتعريف هوب، وفرانك، فيّ أنّ مُستَوى الْطّمُوح هو أهداف الشخص أو ما يُنتظر منَّه القيام به فيّ مهمّة مُعَيَّنة، حينما تكون لديه خبرة سابقة، ويستطيع أنّ يدرك المدى الذيّ يتحقّقَ عنده الهدف، (مرحاب، 1989، 72).

تقول **فرانسين روبايّ (F. Robaye, 1956)**: نتعَرّف على مُستَوى الْطّمُوح لفَردّ ما، "بالوصول إلى الأهداف الصعبة التيّ يضعها أمامه" بما "يحصل عليه الفَردّ من قيمّته إزاء هذه الأهداف"، "بالتفوق الذيّ يحقّقَه عند وجوده فيّ وضعيَّة تنافسيَّة". "فالأهداف الصعبة" تعنيّ بأنّ صاحبّ المُستَوى الرفيع للطّمُوح هو الذيّ يختار الأعمال والوضعيات الاجتماعيَّة، التيّ تفرض جهداً أكثر، والتيّ تضعه أمام عوائق باستطاعته تخطَّيها، أما "القيمّة" التيّ هدفت إِلَيّهَا فهيّ التيّ تميّز صاحبّ المُستَوى الرفيع للطّمُوح بالرغبة فيّ تحقيق تقدم اجتماعيّ واقتصاديّ، وبسلوك يُبعده عن وضعيَّة تقل أهميَّة عما وصل إليها، وبالنسبة "للتفوق" فنعتقَدّ بأنّ من يملك مُستَوى رفيعاً للطّمُوح يتِّمنى تحقيق أفضل الانتصارات فيّ محيطه، وأفضل مما يحقّقَه منافسوه، فمن خلال هذا التعريف نرى "روباي" تأخذ فيّ الاعتبار معطيات الْطّمُوح على صعيد المنفعة الفرديَّة التيّ تستحوذ إحراز القيمّة والتفوق وتخطيّ الأهداف الصعبة، بدون أنّ تتطَرق إلى معطياته على الصعيد الاجتماعيّ، فهيّ تصبغ الْطّمُوح بنزعة آنيَّة فيها تنشيط وترغيب، عمادها التنافس فيّ تخطيّ العوائق، وفيّ ذَلِكَّ تأثير إيجابيّ فيّ سلوك الإِنْسَّان وتحريكه لتحسين وضعه الاجتماعي، (شكور، 1997، 15).

فيّ **العام (1958) عَرّفت فرانسواز غارين (F. Guerin)** مُستَوى الْطّمُوح بأنَّه: "الدّرَجة التيّ يتِّمناها الفَردّ أو يُحبّ الوصول إِلَيّهَا. وهذا المُستَوى يتأثّر بعوامل ذاتيَّة، لما يتأمله الإِنْسَّان، لما يرغب به، ولما يتِّمناه وينذر نفسه له".

والْطّمُوح فيّ **مفهوم شمبار دولويّ (Chombart de Lauwe, 1971)**: "يطابق أو يوافق الرغبات الموجهة نحو غايَّة، نحو هدف، نحو موضوع". "فهو يضم مجموعة من الاحتمالات، من الرغبة القريبة التحقيق حتى الرغبة البعيدة المنال، بإمكانّها أنّ تكون أنويَّة أو غيريَّة، شخصيَّة أو جماعيَّة"، (المرجع السابق، 15-16).

هذا على صعيد الدراسات الأجنبيَّة، أما فيّ مجال الدراسات العربيَّة التيّ تّنَاولَت مُستَوى الْطّمُوح **يذكر الزياديّ (1961)** أنّ مُستَوى الْطّمُوح هو: "ذَلِكَّ المُستَوى الذيّ يتوقع الفَردّ أنّ يصل إليه على أسَّاسْ تقديره لمُستَوى قدراته وإمكانياته". ويُلاحظ أنّ هذا التعريف لم يتَضَمَّن ما يشير إلى طبيعة مُستَوى الْطّمُوح، فالأفراد يختلفون فيّ مستويات طّمُوحاتهم فيّ جوانب الحياة المتَعَدّدة، (مرحاب، 1989، 73).

عَرّفت **كاميلَيّا عبد الفتاح (1961)** مُستَوى الْطّمُوح بأنّه: "سمة ثابتة ثباتاً نسبيّاً تفرق بَينَّ الأفراد فيّ الوصول إلى مُستَوى مُعَيَّن يتفق والتكوين النفسيّ للفَردّ وإطاره المرجعيّ حسب خبرات النجاح والفشل التيّ مر بها"، (عبد الفتاح، 2007، 15). ويبدو فيّ هذا التعريف كثيراً من النواحيّ الإيجابيَّة التيّ لها أهميتها، وذَلِكَّ كمبدأ الفروق الفرديَّة، والإطار المرجعيّ، وخبرات النجاح والفشل. وكلها أمور يُمكِنّ أنّ تسهم بدرجات مختلفة فيما يضعه الفَردّ لنفسه من مستويات للطّمُوح، وقَدّ أخذت بعين الاعتبار ما قَدّ يكون من تفاعل ديناميّ بَينَّ جوانب الشخصيَّة والإطار المرجعيّ لها، (مرحاب، 1989، 73).

أما **أحمد عزت راجح (1966)** فقَدّ عَرّف مُستَوى الْطّمُوح بأنَّه: "المُستَوى الذيّ يرغب الفَردّ فيّ بلوغه أو يشعر أنَّه قادر على بلوغه، أو هو أنّ يسعى لتحقيق أهدافه فيّ الحياة وإنجاز أعماله اليوميَّة". وهذا التعريف لم يشر إلى قدرات الفَردّ أو إمكانياته كما أنَّه قصر الْطّمُوح على الأعمال اليوميَّة فقط، (بدويّ، 1991، 19).

فيّ **العام (1975) عَرّف إبراهيم قشقوش** مُستَوى الْطّمُوح بأنَّه: "هدف ذو مُستَوى محدد يتوقع أو يتطلع الفَردّ إلى تحقيقه فيّ جانب مُعَيَّن من حياته، وتختلف دَرَجة أهميَّة هذا الهدف لدى الفَردّ ذاته باختلاف جوانب الحياة، ويتحدد مُستَوى الهدف وأهميته فيّ ضوء الإطار المرجعيّ للفرد"، (عبد العَّال، 2004، 44).

عَرّفه صلاح أبو ناهيَّة (1981) بأنَّه: "الهدف المُمْكِنّ الذيّ يضعه الفَردّ لنفسه فيّ مجال ما يتطلع إليه، ويسعى لتحقيقه بالتغلُّب على ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتميّ إلى هذا المجال، ويتفق هذا الهدف والتكوين النفسيّ للفَردّ وإطاره المرجعيّ، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التيّ مر بها".

عَرّفته هناء أبو شهبة (1987) بأنَّه: "درَجة نسبيَّة تختلف من فَردّ لآخر حسب تقدير الفَردّ لنفسه، وهذه الدّرَجة تؤثّر فيّ خبرات الفَردّ وتتأثّر بها، وهيّ قمة أهداف الفَردّ ومحركة سلوكه"، (الحلبيّ، 2000، 43).

وبالإضافة إلى الدراسات الأجنبيَّة والعربيَّة التيّ تّنَاولَت مُستَوى الْطّمُوح كَانَ هناك بعض الدراسات المَحلّيَّة التيّ تّنَاولَت هذا الموضوع وخلصت إلى تعريفه، فقَدّ عَرّفته **خزنة عبدو صالح (1989)** بأنَّه: "صفة شخصيَّة ذات كم يحدده الفَردّ على وجه التقريب من خلال إطار مرجعيّ ذاتيّ، واجتماعيّ يتَضَمَّن العوامل العقليَّة والدافعيَّة والمزاجيَّة والاجتماعيَّة، وذَلِكَّ بحسب معَرّفته لذاته وتقديره لها، وإدراكه لخبراته السابقة فيّ الإخفاق والنجاح، وبآخر إنجاز له متأثرٌ بتوقعات المجتمع عنَّه، وبالتسهيلات والفرص التيّ يتيحها له، ويتضح من الوصف الكميّ الذيّ يقدمه الفَردّ عن توقعاته لمدى ونوع ما يُمكِنّ تحقيقه من مهمّات مما يرغب بإنجازه فيّ المستقبل لتقدير الذات"، (صالح، 1989، 125).

عَرّفته فردوس صواف (1999) بأنَّه: "سمة ثابتة نسبيّاً تفرق بَينَّ الأفراد فيّ الوصول إلى مُستَوى إنجاز مُعَيَّن فيّ العديد من المجالات الاجتماعيَّة، الاقتصاديَّة، العلميَّة، السياسيَّة.... الخ، تتحدد باهتمامات كلّ فَردّ وتصوره لقدراته، وتتأثّر بفكرته عن نفسه، وتتعلق بإطاره المرجعيّ وخبرات نجاحه وفشله"، (صواف، 1999، 53).

فيّ العام (2001) عَرّفت غيثاء بدور مُستَوى الْطّمُوح بأنَّه: "عمليَّة ديناميَّة مستمرة، تبدأ منذ الطفولة المبكرة وتنمو بنمو الفرد، تعبَّرَ عن الدّرَجة التيّ يكون فيها الشخص متأهباً لتحقيق هدف ما وفقاً لمعاييره الذاتيَّة والموضوعيَّة، وذَلِكَّ من خلال فهمه لذاته وما يمتلكه من قدرات وإمكانيات ومن خلال إدراكه لخبراته ودوافعه لتحقيق الغايات القريبة أو البعيدة التيّ يرسمها لنفسه وفقاً للفرص المواتيَّة"، (بدور، 2001، 47).

من هذا العرض التاريخي لدراسة مستوى الطموح، ومن التعريفات المختلفة، يمكن تعريف مستوى الطموح على أنه: المستوى الذي يرسمه الفرد لنفسه، ويعمل جاهداً على الوصول إليه، أو هو المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه بناءً على تقديره لقدراته واستعداداته. وبالتالي الطموح هو: قدرة الطالب على تحديد ووضع أهداف للمستقبل، حيث يكون ملهماً في الوقت الحاضر للعمل باتجاه تحقيق هذه الأهداف. ويجب إدراك الطموحات ليس فقط بما يتصل بالتحصيلات المدرسية، بل أيضاً القضايا المهنية، بالإضافة إلى القضايا المتعلقة بنوعية الحياة.

ــ نمو مُستَوى الْطّمُوح:

يبدأ نمو مُستَوى الْطّمُوح عند الفَردّ فيّ مرحلة مبكرة من العمر، إذ بينت دراسات ليفين إلى أنّ مُستَوى الْطّمُوح عند الإِنْسَّان يظهر فيّ مرحلة الطفولة المبكرة فيّ محاولاته لتخطيّ ما يعترضه من صعوبات كمحاولته الوقوف على قدميه دون الاستعانة بأَحَدّ وكمحاولته لأنّ يمشيّ وحده وهذه دلائل على بزوغ مُستَوى الْطّمُوح المبدئيّ والذيّ يسبق مُستَوى الْطّمُوح الناضج، (الصرايرة، 2001، 11). وقَدّ اعتبَّرت فيلز "Fales" رغبة الطفل فيّ عمل شيء دون مساعدة أَحَدّ خطوة لمرحلة النمو النَّهائيّ لمُستَوى الْطّمُوح. وقَدّ سمت سلوك الطفل هذا بالْطّمُوح الابتدائي. فهو المرحلة التيّ يُمكِنّ التمييز فيها بَينَّ مستويات التَحصيّل، (عبد الفتاح، 2007، 17). وبينت أنّ التشجيع والثناء وتدريب الطفل على الاستقلال كلها تساعد فيّ نمو مُستَوى الْطّمُوح، (صواف، 1999، 48).

ومن خلال التجارب الحياتيَّة نَجِدّ أنّ الْطّمُوحات المِهَنِيَّة تظهر أثناء ممارسة الحياة الاجتماعيَّة المبكرة، أيّ عندما يبدأ الأطفال تعلم الأفكار والقيمّ عن التوجهات المهنية من عائلاتهم، حَيثُ يتَمَّ صقلها وتُعَدّيلها فيّ مرحلة المراهقة، وبدايَّة سن الرشد، ويكون ذلك من خلال التجارب التيّ تظهر فيّ النظام التعليميّ، سوق العمل، وعائلات الراشدين، (Shu & Marini, 2008, 31).

ــ جوانب الْطّمُوح:

يتفق عَدّد من الباحثين من أمثال ألبورت "Allport" وكرونباخ "Cronbach" وهيرلوك "Hurlock" وروزن "Rosen" على أنّ ثمة جوانب ثلاثة أَسَاسيَّة لتمييز الْطّمُوح يُمكِنّ تحديدها:

- **الجانب الأول:** الأداء، والذيّ يعده الفَردّ هامّاً ويرغب فيّ القيام به فيّ عمل من الأعمال.
- **الجانب الثاني:** التوقع، ويعنيّ توقع الفَردّ لأدائه لعمل ما.
- **الجانب الثالث:** الأهميَّة، وتعنيّ إلى أَيّ حد يعتبَّر هذا الأداء هامّاً بالنسبة للفرد، (بدور، 2001، 47). وهذه الجوانب الثلاثة هيّ ما يعَرّف بالْطّمُوح. غير أنّ هيرلوك تفرق بَينَّ نوعين من الْطّمُوح. طّمُوح إيجابيّ، وطّمُوح سلبيّ، ويتِّمثل الْطّمُوح الإيجابيّ فيّ النزعة لتحقيق نجاحات مستمرة، بَينَمَّا يتِّمثل الْطّمُوح السلبيّ فيّ محاولة تجنب مزيد من الفشل.

نَجِدّ ماكيلاند وفريدمان "Mackeland & Fredman" يميّزان بَينَّ مستويين آخرين من الْطّمُوح هما: مُستَوى الْطّمُوح المباشر، ومُستَوى الْطّمُوح المستقبليّ، فالفَردّ من وجهة نظرهما يضع لنفسه أهدافاً تتعلق بحاضره، أو مستقبله القريب، كما قَدّ يضع أهدافاً بعيدة المدى.

كما نَجِدّ أنّ كلاً من هيرلوك وكرونباخ، يذهبان إلى القول بأنّ الهدف إذا كَانَ قريباً أو مباشراً كَانَ هدفاً واقعيّاً، فيّ حين إذا كَانَ هذا الهدف بعيداً كَانَ عرضة للإفراط فيّ الخيال، ولو أنَّه بمرور الوقت يُمكِنّ للهدف البعيد المدى أنّ يتحقّقَ مع المثابرة والإنجاز. ومعنى ذَلِكَّ أنّ الْطّمُوح المباشر (الواقعي) إنما هو علامة على الطريق نحو تحقيق ذَلِكَّ الْطّمُوح البعيد المدى، (مرحاب، 1989، 77).

ـ النظريات المفسرة لمُستَوى الْطّمُوح:

1. نظريَّة آدلر "Adler":

يعتبَّر آدلر الإِنْسَّان كائناً اجتماعيّاً تحركه دوافع اجتماعيَّة فيّ الحياة، وله أهداف فيّ حياته يسعى إلى تحقيقها، (القصاص، 2001، 48). فقَدّ ذكر آدلر (Adler, 1931-1958) "أنَّه نستطيع من خلال اختيار الطفل لمهنة ما، ملاحظة أسلوب حياته بأكملها". فأسلوب الحياة باعتباره جوهراً مستقراً نسبيّاً ومتماسكاً للشخصيَّة، يلعب دوراً هامّاً فيّ القرارات الحاسمة فيّ الحياة، (Gentry, et.al,___, 80). وقد استخدم آدلر عدة مفاهيم منها:

- **الذات الخلاقة:** وتعنيّ ذات الفَردّ التيّ تدفعه إلى الخلق والابتكار.
- **الكفاح فيّ سبيل التفوق:** وهو أسلوب حياة يتَضَمَّن نظرة الفَردّ للحياة من حَيثُ التفاؤل والتشاؤم.
- **الأهداف النَّهائيَّة:** حَيثُ يفرق الفَردّ الناضج بَينَّ الأهداف النَّهائيَّة القابلة للتحقيق والأهداف الوهميَّة والتيّ لا يضع الفَردّ فيها اعتباراً لحدود إمكانياته ويرجع ذَلِكَّ إلى سوء تقدير الفَردّ لذاته، (القصاص، 2001، 48).

2. نظريَّة كيرت ليفين "Keart Levin":

تُعَرّف بنظريَّة المجال.. حَيثُ يُعتبَّر كلّ ما يحيط بالفَردّ مجالاً يؤثِّر فيّ عمليَّة التعلم.. والذيّ هو كما ذكر ليفين:

- **اكتساب الخبرات المعَرّفيَّة:** والتيّ تؤثِّر فيّ المجال المعَرّفيّ للفرد.
- **المُيولِ والاتجاهات:** والتيّ تؤثِّر فيّ الدوافع بالنسبة للفرد.
- **اكتساب صفات الجماعة الحضاريَّة:** والتيّ تؤثِّر على علاقته وانتمائه لمجاله الاجتماعيّ، (المرجع السابق، 48).

ــ العوامل المؤثِّرة فيّ مُستَوى الْطّمُوح:

اهتَمَّ الباحثون فيّ مجال مُستَوى الْطّمُوح بدِرَاسَّة العوامل التيّ قَدّ تؤثِّر فيما يضعه الفَردّ لنفسه من مُستَوى لطّمُوحه، ويتصل بجوانب حياته المختلفة. لذَّا تعرض الباحثة أهم العوامل المؤثِّرة فيّ مُستَوى الْطّمُوح ارتفاعاً وانخفاضاً. وفيّ هذا البحثّ سيتَمَّ تقسيم هذه العوامل إلى مجموعتين هما:

- أولاً: عوامل ذاتيَّة– داخليَّة.
- ثانياً: عوامل خارجيَّة.

أولاً– العوامل الذاتيَّة الداخليَّة:

1. عامل الوراثة:

مع اعتقادنا أنَّه من الصعوبة بمكَانَ فصل عامل الوراثة عن عامل البيئة، غير أننا نشير إلى أثّر الوراثة فيّ تزويد المرء ببعض الصفات والاستُعَدّادات التيّ تؤهله وتساعده للنجاح فيّ المستقبل، أو تعيقه وتربك تصرفاته فيّ المجتمع. ويظهر تأثير الوراثة فيّ لون البشرة وشكلّ الجسم وحجمه وفيّ درَجة مُعَيَّنة من الذكاء وفيّ تشكيل بيولوجيّ مُعَيَّن. وكلّ هذا يؤثِّر فيّ تصرفات الإِنْسَّان وفيّ تفكيره ورغباته مما يؤثِّر تالياً فيّ مُيولِه وطّمُوحاته، (شكور، 1997، 49). وهذا ما أكده كلّ من هير وهيوير وسوبر (Herr 1970, Hewer 1963, Super 1957) من أنّ الْطّمُوح المِهَنِيّ هو حصيلة الوراثة والبيئة معاً. (Hoover, 1998, 19).

2. عامل الذكاء والقدرات:

يؤثِّر الذكاء فيّ مُستَوى الْطّمُوح بأشكال متُعَدّدة، فالأفراد الأذكياء أكثر معَرّفة بقدراتهم وبالفرص المتاحة أمامهمّ والعوائق التيّ قَدّ تمنعهم من الوصول إلى أهدافهم. وهذا يساعدهم على وضع مستويات طّمُوح واقعيَّة على عكس الأفراد الأقل ذكاءً. بالإضافة إلى ذَلِكَّ فإنّ رد فعل الأذكياء إزاء الفشل يختلف فيّ طبيعته عن ردّ فعل الأقل ذكاءً، حَيثُ أنّ رد فعل الأذكياء يكون ايجابيّاً، فالفَردّ الذكيّ يعمد إلى خفض مُستَوى طّمُوحه نتيجة لفشله لأنَّه وضع أهدافاً غير واقعيَّة فيّ حين يعمد الأقل ذكاءً إلى حيل دفاعيَّة يبَرّرَ بها فشله، ويلجأ إلى تنميَّة مشاعر عدم الكفاءة وإسقاط اللوم على الآخرين، (بدويّ، 1991، 22).

وهذا يحتَمَّ على الفَردّ إجراء نوع من الموازنة بَينَّ ما يملكه فعليّاً وما يسعى لتحقيقه من مطامح، وهنا يظهر الخطأ فيّ عمليَّة التقدير لما لديه وعمليَّة الموازنة التيّ تقود إلى مستويات طّمُوح غير

واقعيَّة، وغير منسجمة، وغير معبرة عما يريد، (بدور، 2001، 50).

لقَدّ أوضح عَدّد من الباحثين إنّ هناك علاقة بَينَّ الذكاء والتَحصيّل من أمثال أناستازيّ (Anastasi, 1964)، ومارشال (Marshall, 1972)، وكرونباخ (Cronbach, 1970)، ووكسلر (Wechsler, 1937) وبالتاليّ هناك علاقة بَينَّ الذكاء ومُستَوى الْطّمُوح.

فهيرلوك (Hurlock) تؤكد على أنّ الذكاء يلعب دوراً هامّاً فيّ تحديد مُستَوى الْطّمُوح لدى الفَردّ وفيّ موضوعات هذا الْطّمُوح. ولو أنّ بلاكمان وكاهن (Blackman & Kahen) يشيران إلى أنّ هذه العلاقة بَينَّ الذكاء ومُستَوى الْطّمُوح ليست مرتفعة بالقدر الذيّ ترتفع إليه العلاقة بَينَّ الذكاء والتَحصيّل، (مرحاب، 1989، 78–79).

فالذكاء عامل ذو أثّر قويّ وفاعل فيّ توجيه الْطّمُوح وتعيين مستواه. فكلما كَانَ ذكاء المرء مرتفعاً كانّت نسبة النجاح أمامه مرتفعة، وهذا يعنيّ إسهامّاً فيّ إعلاء الْطّمُوح، ودفعاً فيّ طريق أكثر صعوبة وأكثر تعقيداً، ويعنيّ أيضاً المزيد من رغبة الفَردّ وقدرته على مواجهة الأمور، وتصديه بحكمة وعنايَّة لكلّ المعضلات والوضعيات الصعبة، (شكور، 1997، 49).

نستنتج من ذَلِكَّ أنّ الذكاء إما أنّ يكون عائقاً أو مساعداً لتحقيق الْطّمُوح وتحديد مساره. فبقدر ما تكون نسبة الذكاء مرتفعة أو منخفضة يكون مُستَوى الْطّمُوح رفيعاً أو منخفضاً.

3. الدوافع والحاجات:

يستند الْطّمُوح فيّ جانب كبير منَّه على دوافع الفَردّ وحاجاته فإذا كَانَ وراء سعيّ الفَردّ للوصول إلى هدف مُعَيَّن دافع قويّ فإنَّه لابد سيصل إليه على اعتبار أنّ سعيّ الفَردّ لإشباع حاجة أسَاسيَّة يجعل الفَردّ واثقاً بنفسه وقدراته، (بدور، 2001، 51).

وكلما كَانَ الدافع قويّاً أدى إلى احتفاظ الأفراد بمُستَوى طّمُوح مرتفع وهذا ما أشارت إليه دِرَاسَّة كلّ من أورفيلد شيلد (Orfield Shild)، وجون هواتينج (John Hwating)، ثم جاء بعدهم كلّ من كريش (Krish) وكرتيشفيلد (Kritchfield).

كما يؤكد التحليل الأكثر عمقاً لتلك النتيجة أنّ النجاح الدائم يؤدِّيّ إلى الرفع من مُستَوى الْطّمُوح، على حين أنّ الإحباط المتكرر يؤدِّيّ إلى الخفض منه. بمعنى: "أنّ النجاح فيّ الوصول إلى الهدف يعبَّرَ عن التناغم بَينَّ الْطّمُوح المضروب أصلاً من جانب وقدرات الفَردّ ودوافعه القويَّة من الجانب الآخر، كما أنّ الإحباط يعبَّرَ عن التباين بَينَّ الْطّمُوح من جانب وقدرات الفَردّ ودوافعه من الجانب الثانيّ، وذَلِكَّ لأنّ كلاً من الْطّمُوح والقدرة على تحقيقه يتوقفان على شدة الدافع، (مرحاب، 1989، 80).

4. خبرات النجاح والفشل:

فيّ كلّ فَردّ قوى تحاول أنّ تجعله يبحثّ عن النجاح وتدفعه لتجنب الفشل، فالفَردّ يشعر بالفشل إذا كَانَ ما حقّقَه أدنى مما طمح إليه، أما إذا كَانَ أداؤه أو ما أنجزه من عمل قَدّ وصل أو فاق ما كَانَ يطمح إليه فهو بلا شك يشعر بالنجاح، (دمنهوريّ، 1996، 72).

وبلا أدنى شك يتأثّر مُستَوى الْطّمُوح، سلباً أم إيجاباً، بهذين العاملين. وهذا ما أكدته نتائج ميللر من أنّ النجاح الدائم يرفع من مُستَوى طّمُوح الفرد، وأنّ كثرة الفشل تعمل على خفض مُستَوى طّمُوحه، (الشيخ، 1992، 65).

كما رأى فاستنجر (Festinger) من أنّ الوصول إلى تحقيق الهدف يدفع المرء إلى هدف أعلى بنسبة (51%)، وهذه النسبة ترتفع عند جيكنات (Jucknat) إذ أنّ النجاح يدفع المرء إلى رفع مُستَوى الْطّمُوح بنسبة 76%، ويؤكد أيضاً بقدر ما يكون النجاح كبيراً تكون النسبة فيّ ارتفاع مُستَوى الْطّمُوح كبيرة (شكور، 1997، 32) فالنجاح حسب ما جاء على لسان سيلاميّ (Sillamy) "ينعش وينشط القوى الإبداعيَّة فيّ الإِنْسَّان، ويصبح بمثابة المعزز والمقويّ الذيّ يدفع المرء لكيّ يتخطى ذاته برفع مُستَوى طّمُوحه، أَيّ أنّ النجاح يدفع الإِنْسَّان إلى تخطيّ واقعه والتساميّ بطّمُوحه إلى مُستَوى يوازيّ هذا التفوق". (المرجع السابق، 31) وضمن هذا المعنى أكد كلّ من تورنر (Turner, 1964) وولش (Welsh, 1997) على العلاقة بَينَّ الْطّمُوح والنجاح المدرسيّ وأشارا إلى أنّ النجاح أو الفشل فيّ المجال الأكاديميّ قَدّ يؤدّيّ بالتلاميذ إلى إعادة تقييمهمّ لطّمُوحاتهم التعليميَّة وبالتاليّ طّمُوحاتهم المِهَنِيَّة، (Hoover, 1998, 17) كما ربط بايرز (Byers, 1962) النجاح الأكاديميّ بالْطّمُوحات الواقعيَّة وربط الفشل الأكاديميّ بالْطّمُوحات غير الواقعيَّة، (بدويّ، 1991، 24). إذ يعمل النجاح الأكاديميّ على تشجيع الطالب على وضع أهداف مرتفعة فيّ طّمُوحاته المِهَنِيَّة، بالإضافة إلى العديد من العوامل التيّ تتفاعل لتؤديّ بالطالب إلى أنّ يختار مهنة تتمتع بمُستَوى أعلى من الاحترام أو القيمّة الاجتماعيَّة (Hoover, 1998, 11). أما الفشل عموماً فقَدّ يؤدّيّ إلى شعور صاحبّه بالمرارة والإحباط وكثيراً ما يكون معرقلاً للتقدم فيّ العلم، (الحلبيّ، 2000، 56). فالفشل فيّ نظر سيلاميّ (Sillamy) "مفهوم ذاتيّ ونسبيّ لا يخضع لمعيار مطلق بل يخضع لمُستَوى الْطّمُوح، فهناك فشل عندما لا نصل إلى تحقيق الأهداف التيّ وضعناها أمام ذواتنا أَيّ عندما تخيب آمالنا". وترجم ذَلِكَّ جيكنات (Jucknat) إحصائيّاً عندما أعلن "أنّ الفشل يدفع (84%) من الأشخاص إلى خفض طّمُوحاتهم"، (شكور، 1997، 33).

إنّ مُستَوى الْطّمُوح يتغيّر ويتبّدل تبعاً لما يلاقيّ الفَردّ فيّ حياته ويصادف، إزاء تحقيق أهدافه من نجاح وفشل. فكما أنّ النجاح يُعليّ شأنّ هذا المُستَوى فإنّ الفشل يُحبط الإِنْسَّان ويقلّص مُستَوى طّمُوحه.

5. نَمَطّ الشخصيَّة:

عوامل ديناميَّة كثيرة تتفاعل فيما بينَّها، فتؤثِّر على أسلوب صياغة مُستَوى الْطّمُوح لدى الأفراد، فالنواحيّ الانفعاليَّة للشخصيَّة تؤثِّر فيّ تحديد مُستَوى الْطّمُوح، باعتبار أنّ مُستَوى الْطّمُوح بحد ذاته ما هو إلاَّ سمة من سمات الشخصيَّة تنشأ نتيجة التفاعل الديناميّ لجوانب الشخصيَّة، (بدور، 2001، 52).

كما يؤكد عَدّد كبير من علماء النفس والباحثين فيه، أنّ هناك علاقة بَينَّ نَمَطّ شخصيَّة الفَردّ وبَينَّ مُستَوى طّمُوحه، نذكر منهم على سبيل المثال: ماكليلاند (Mackeland, 1953)، وستيسيل (Steisel, 1957)، وميشال (Mischel, 1958)، وكرونباخ (Cronbach, 1963)، وهيرلوك (Hurlock, 1967)، وعماد الدين سلطان وآخرين فيّ العام (1972).

فقَدّ كَانَ كلّ منهم قَدّ اهتَمَّ بجانب من جوانب هذه العلاقة، فقَدّ اهتَمَّ كرونباخ بأثَّر مفهوم الذات عند الفرد. فالفَردّ الذيّ تكون وقَدّ اهتزت له صورته لذاته، يضع أحياناً مُستَوى مرتفعاً من الْطّمُوح. وهو لا يتنازل عنَّه حتى ولو تعرض لخبرات متكررة من الفشل. وتتفق فيّ هذا دراسة هيرلوك التيّ تركز على أثَّر مفهوم الذات عند الفَردّ وعلاقته بتحديد مُستَوى طّمُوحه، فإذا كَانَ تصور الفَردّ لذاته سليماً أدى ذَلِكَّ إلى تكوين مُستَوى طّمُوح واقعيّ، (مرحاب، 1989، 81-82).

حَيثُ يرتبط مُستَوى فاعليَّة الحاجة إلى تحقيق الذات بمدى التوافق بَينَّ مُستَوى الْطّمُوح لدى الفَردّ وبَينَّ مُستَوى قدراته وإمكاناته، فكلما تناسبت القدرات والإمكانات مع مُستَوى الْطّمُوح زادت توقعات النجاح واستثارت الحاجة إلى تحقيق الذات، أما إذا فاقت القدرات مُستَوى الْطّمُوح فإنّ النجاح يكون مؤكداً دون جهد يذكر، مثل هذا النجاح الهين لا يشبع الحاجة إلى تحقيق الذات، فيبقى الفَردّ فيّ حالة عدم الرضا. وعندما يكون الْطّمُوح عاليّاً، لا ترقى إليه القدرات والإمكانات فإنّ النجاح يصبح بعيد المنال وأقرب للمحال، ويصبح الفشل متوقعاً، فيسيطر الخوف منَّه على انفعالات الفَردّ ويكفه عن القيام بأَيّ جهد حتى لا يتعرض تحقيق الذات للإحباط، (صواف، 1999، 63). ويؤكد حلميّ المليجيّ ذَلِكَّ بقوله: "كلما تناسبت القدرات والإمكانات مع مُستَوى الْطّمُوح زادت توقعات النجاح واستثيرت الحاجة إلى تحقيق الذات". ويُعَرّف الحاجة لتحقيق الذات بأنَّها: "تحقيق مُستَوى الْطّمُوح الذيّ وضعه الشخص خلال مفهوم الذات الذيّ كوَّنه لنفسه. والمجهودات التيّ تشبع هذه الحاجة توجهه نحو السمو والتَحصيّل والاستقلال أَيّ يضعها موضع الإنجاز"، (بدور، 2001، 52). وبذلك نستنتج أنّ الأفراد ذوي التقدير الذاتيّ المرتفع هم الأكثر احتمالاً على أنّ يطبقوا اختياراتهم المِهَنِيَّة من خلال السعيّ إلى وظائف مهنيَّة متطابقة مع اهتماماتهم، قدراتهم، وإمكاناتهم من الأفراد ذويّ التقدير الذاتيّ المنخفض.

وهكذا فإنّ مُستَوى الْطّمُوح يتحدد من خلال مكونات شخصيَّة الفَردّ ومتغيراتها الديناميَّة وفق آليَّة اجتماعيَّة، تعمل على صياغة التوقعات والأهداف المُعَيَّنة، آخذة بعين الاعتبار الشروط الملائمة لتحقيق الإنجاز الذيّ تهدف إليه الشخصيَّة، (سعد ونعامة، 1993، 37).

ثانياً- العوامل الخارجيَّة:

1. العوامل الأسريَّة:

يتأثّر مُستَوى الْطّمُوح إلى دّرَجة كبيرة بالجو الأسريّ العام، وبأوضاع الأسرة الاقتصاديَّة والتعليميَّة، وبأسلوب التنشئة الذيّ تتبعه مع أبنائها، حَيثُ أنّ توفر عنصريّ التقبل والدفء الأسريّ فيّ وجود الدور الأبويّ المشجع على الاستقلال والتفوق من شأنَّه أنّ يخلق لدى الفَردّ ذاتيَّة قويَّة تمكنَّه من تحقيق أهدافه، وبالتاليّ ارتفاعاً فيّ مُستَوى طّمُوحه. وبالمقابل فإنّ الحمايَّة الزائدة أو الرفض من جانب الوالدين كما ترى كاميلَياً عبد الفتاح (1984) قَدّ تؤديّ إلى الاستسلام والخوف من المواقف الجديدة والخبرات الابتكاريَّة وعدم القدرة على حل المشكلات وبالتاليّ انخفاضاً فيّ مُستَوى الْطّمُوح. وهذا ما أكدته دِرَاسَّة أحمد السيد محمد (1989)، (بدويّ، 1991، 20).

كذَلِكَّ وجِدّ أنّ لعمل أو مهنة الوالدين تأثيراً إيجابيّاً هامّاً على صياغة طّمُوحات الأبناء للحصول على درجات أعلى من التعليم حَيثُ ظهر أنّ الطلاب المراهقين الذين يقوم والديهم بأعمال سواء أكانّت إداريَّة أو علميَّة كانوا يعبرون عن رغبتهم بإكمال دراستهم فيّ الجامعات أكثر من الطلاب الذين يعمل والديهم بأعمال بسيطة ذات مكانة منخفضة. فكلما كانّت مهن الوالدين محترمة أكثر وذات مكانة مرتفعة كلما كانّت طّمُوحات الأبناء أعلى للدخول إلى كليات التعليم العاليّ التيّ تمنح درجات إداريَّة ومهنيَّة محترمة وذات مكانة مرتفعة. وهذا ما أثبتته دِرَاسَّة بابلون (Babelon, 1973).

أما فيما يتعلق بالمُستَوى التعليميّ للوالدين فقَدّ تبَينَّ أيضاً أنَّه يلعب دوراً هامّاً لدى أبنائهم المراهقين فيّ طريقة اختيارهم لطريقهم التعليميّ فيّ المستقبل. ومن جهة أخرى تبَينَّ أنّ دّرَجة تعليم الوالدين لها تأثيرٌ هامٌ على طّمُوحات أبنائهم المراهقين. إذ يبدو أنَّه كلما كَانَ الوالدان أكثر تعليماً فإنّ ذَلِكَّ من شأنَّه أنّ يساعد الأبناء فيّ توجيه أنفسهم تجاه أهداف مهنيَّة وتعليميَّة ذات مُستَوى مرتفع، وترشدهم بشكلّ أفضل وبذَلِكَّ يُمكِنّ تحقيق طّمُوحاتهم فيّ النِّهايَّة، (Gouvias & Soroniatis, 2005, 441-445). وقَدّ ظهر ذَلِكَّ من خلال دِرَاسَّة كميل عزميّ غبرس (1982) حَيثُ وجِدّ أنّ مُستَوى طّمُوح الأبناء يرتفع تبعاً لارتفاع مُستَوى تعليم الوالدين وتشجيعهم إلى أهداف بعيدة المدى، (بدويّ، 1991، 21).

كذَلِكَّ وجِدّ أنّ الأفراد الذين ينتمون لأسر مستقرة اقتصاديّاً، واجتماعيّاً هم أقدر على وضع مستويات عاليَّة من الْطّمُوح وبلوغها. وهذا ما أكدته دراسات كلّ من كراوس (Krauss, 1964) وهيرلوك (Hurlock, 1967)، (بدور، 2001، 53)، ومن جهة أخرى يلعب الاستقرار الاجتماعيّ داخل الأسرة دوراً فيّ مُستَوى الْطّمُوح. فدِرَاسَّة بريم وفورير تؤكد على أنّ الأفراد الأقل حظاً من حَيثُ الاستقرار الاجتماعيّ يكونون أقل حظاً أيضاً فيّ مُستَوى الْطّمُوح. وبالتاليّ يُمكِنّ القول إنَّها مجموعة عوامل مشتركة رغم اختلاف دّرَجة تأثيرها سواء من حَيثُ غنى الأسرة أو فقرها، استقرارها، أو عدم استقرارها، تلعب دوراً هامّاً فيّ استمرار الفَردّ على وضع مستويات طّمُوحاته وفيّ سعيه الدائم نحو تحقيق أهدافه. وفيّ هذا الاتجاه وصل إيمبيّ (Empey, 1956) إلى وجود فروق بَينَّ الطلاب الذين ينتمون إلى المستويات الاجتماعيَّة الوسطى والعليّا من جهة، وأقرانهم الذين ينتمون إلى المستويات الاجتماعيَّة الدنيّاً من جهة أخرى من حَيثُ المُستَوى المطلق للطّمُوح المِهَنِيّ، وكَانَ هذا الفارق لصالح المجموعة الأولى. وهذا ما توصلت إليه دِرَاسَّة كلّ من جيست وآخرين (Gist, et.al, 1964) وكذَلِكَّ دِرَاسَّة محمد عماد الدين إسماعيل، (مرحاب، 1989، 83).

وفيّ الدِرَاسَّة التيّ قام بها كلّ من ماكيلاند (McClelland, 1990) وجاكوبس وآخرون (Jacobs, et.al, 1991) وجِدّ ارتفاع مُستَوى الْطّمُوح فيّ الحصول على مهن ذات مُستَوى مرتفع بالنسبة للأفراد الذين ينتمون إلى عائلات ذات حالة اقتصاديَّة واجتماعيَّة مرتفعة عما هو لدى أقرانهم الذين ينتمون إلى خلفيات اقتصاديَّة واجتماعيَّة منخفضة، (Shu & Marini, 2008, 32).

وهكذا تؤثِّر بيئة الأسرة بمستوياتها الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة المختلفة تأثيراً بيّناً فيّ مُستَوى طّمُوح الأفراد، من خلال ما توفره لهم من بيئة مشجعة أو محبطة لبناء مستويات طّمُوح واقعيَّة جيدة، تتناسب مع ما يمتلكونَّه من قدرات وإمكانات، (صواف، 1999، 57).

حَيثُ تؤثِّر حدود الطبقة الاجتماعيَّة على أنواع المعلومات، والتشجيع والفرص المتاحة للأفراد، لذَلِكَّ فإنّ الشخص موجه بتأثير العوامل الاقتصاديَّة–الاجتماعيَّة باتجاه الدور الوظيفيّ الذيّ يوافق الحالة الاجتماعيَّة لنشأته.

2. العوامل المدرسيَّة:

بعد العائلة يأتيّ دور المدرسة حَيثُ ينتقل التلميذ من جو ضَيّق وصغير ملؤه الدفء والحنان إلى جو مجهول أوسع وأكبر تحيطه الغرابة والشموليَّة والنظام. من جو له دور أساسيّ فيه هو سيده إلى جو تنتقل السيادة فيه إلى شخص آخر لا يمت إليه بصلة. وهذا التبدل لا شك أنَّه سيغير سلوك الفرد وفق ما يترتب على المدرسة من تنميط لشخصيَّة الفَردّ وكشف ما فيها من مؤهلات ومُيولِ، (شكور،

1997، 75). وهيّ تقوم بدور هامّ لأنّ التلاميذ يقضون أطول فترة من الوقت داخل المدرسة ومن هنا تتضاعف أهميَّة دورها فيّ تنميَّة الْطّمُوح وذَلِكَّ عن طريق خلق مواقف تنافسيَّة بَينَّ التلاميذ كالمسابقات التعليميَّة والأنشطة المختلفة المصحوبة بالمكافأة والتعزيز لأنّ التنافس مع الآخرين من شأنَّه أنّ يرفع مُستَوى الْطّمُوح. ولا يقتصر دور المدرسة على هذه الناحيَّة فقط بل إنَّها تقوم بتعليم التلاميذ وبالتاليّ تعمل على محاولة تنميَّة ذكائهم وقدراتهم العقليَّة وذَلِكَّ من خلال وضع المناهج المناسبة وإتباع أساليب التدريس المتقدمة مما يؤدِّيّ إلى تنميَّة مُستَوى الْطّمُوح ورفعه لديهم، ويُعد مُستَوى الْطّمُوح أيضاً عاملاً من عوامل النجاح فيّ المدرسة، والأطفال الذين يلاقون النجاح دائماً فيّ عملهم المدرسيّ يميلون إلى أنّ يهدفوا إلى هدف أعلى من مُستَوى إنجازهم السابق، فيّ حين أنّ الأطفال الذين يلاقون الفشل بشكلّ مستمر يميلون إلى وضع أهداف إما أعلى بكثير جداً أو أدنى بكثير جداً لقدراتهم، (الحلبيّ، 2000، 54).

خلافاً لذلك، يجب على الطلاب تحمل المسؤوليَّة وأنّ يكونوا مسؤولين عن أوضاعهم الحاليَّة والمستقبليَّة، عليهم أيضاً أنّ يعبروا عن آرائهم ويعملوا مع المدّرسين لخلق بيئة تعزز القدرة على التحكم والشعور بالانتماء وفرص تحمل المخاطر والمشاركة فيّ الأنشطة التيّ تساهم بالتاليّ فيّ ارتفاع مُستَوى الْطّمُوح وتدفع إلى الأداء الجيد، (Quaglia & Cobb, 1996, 131).

3. الجنس:

قَدّ يلعب الجنس دوراً فيّ رفع مُستَوى الْطّمُوح، وقَدّ يرجع ذَلِكَّ إلى اختلاف التنشئة الاجتماعيَّة وتوقعات المجتمع من كلا الجنسين، (بدويّ، 1991، 23-24). هذا إلى جانب الاختلاف بينهم فيّ إدراك الأدوار المستقبليَّة التيّ سوف يأخذونَّها، (القصّاص، 2001، 50). وهذا ما أوضحته الدراسات التيّ قام بها كثير من الباحثين فيّ علم النفس من أنّ مُستَوى الْطّمُوح لدى الذكور أعلى من مُستَوى الْطّمُوح لدى الإناث. ومن هذه الدراسات الدِراسَّة التيّ قام بها وولتر وآخرون (1950)، ودِراسَّة أيزنك وهيملوايت (1950) وتوصلت إلى أنّ الإناث يتسم طّمُوحهن بالانخفاض بالمقارنة بمُستَوى طّمُوح الذكور كما أنهن يملن إلى تحقير أعمالهن أكثر من الذكور، (عبد الفتاح، 2007، 179). وعلى صعيد الدراسات العربيَّة نذكر دِراسَّة محمود الزياديّ (1961) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى طموح البنين أعلى من مستوى طموح البنات، وأنّ البنات أقل ثباتاً واتفاقاً فيّ أحكامهن على الأداء السابق أو الأداء اللاحق، (إبراهيم، 1997، 54-55).

هذا ونود أنّ نشير إلى أنّ البنين والبنات لا يختلفون فقط فيّ مُستَوى طّمُوحهم... بل يختلفون أيضاً فيّ طبيعة الْطّمُوح، ففيّ حين نَجدّ أنّ البنين تتجه تطلعاتهم إلى المجالات المِهَنيَّة والأكاديميَّة، نَجدّ أنّ نوع الْطّمُوح ومراتبه لدى البنات يختلف تماماً، حَيثُ أنّ الْطّمُوح الأسريّ هو الغالب لدى الفتيات يَليه الْطّمُوح الأكاديميّ ثم المِهَنِيّ، (القصّاص، 2001، 50).

4. مُستَوى التَحصيّل:

هناك علاقة وثيقة بَينَّ مُستَوى التَحصيّل ومُستَوى الْطّمُوح حَيثُ أنّ هناك فروقاً بَينَّ الطلاب ذويّ المُستَوى التَحصيَليّ المرتفع وأقرانهم ذويّ المُستَوى التَحصيَليّ المنخفض، من حَيثُ مُستَوى الْطّمُوح لصالح الطلاب ذويّ المُستَوى التَحصيَليّ المرتفع، (بدويّ، 1991، 24). وهذا ما أكدته أغلب الدراسات العربيَّة والأجنبيَّة ومنَّها دِرَاسَّة ولتر ومارزولف، ودِرَاسَّة جاكنات (1937) والتيّ توصلت إلى أنّ الأشخاص مرتفعيّ التَحصيّل يتمِّيزون بمُستَوى طّمُوح عالٍ، والأشخاص متوسطيّ التَحصيّل يكون مُستَوى طّمُوحهم متوسطاً فيّ حين نَجِدّ الأشخاص منخفضيّ التَحصيّل يكون مُستَوى طّمُوحهم منخفضاً أيضاً. والدِرَاسَّة التيّ قام بها بويل (1967) وتوصلت إلى أنّ هناك علاقة إيجابيَّة قويَّة وواضحة بَينَّ مُستَوى التَحصيّل ومُستَوى الْطّمُوح الأكاديميّ، وذَلِكَّ عند تثبيت أثّر متغير الخلفيَّة الأسريَّة. والعديد من الدراسات الأخرى مثل دِرَاسَّة هاريزون (1969) ودِرَاسَّة جانيّ ستيك (1973) ودِرَاسَّة كوجلر (1974) والتيّ توصلت إلى نفس النتائج، (إبراهيم، 1976، 32–33).

5. عامل النضج:

إنّ عامل النضج من العوامل الهامّة فيّ رفع مُستَوى الْطّمُوح. فليس من شك فيّ أنّ أهداف الشخص الناضج وتطلعاته أعلى بكثير من أهداف الطفل، كما أنّ الفَردّ الأكثر نضجاً فيّ متناول يده تحقيق أهداف طّمُوحه، كما أنَّه أقدر على التفكير فيّ الوسائل والغايات المحقّقَة لأهدافه، (بدويّ، 1991، 21–22).

6. طّمُوح الوالدين وأثّره على مُستَوى طّمُوح الأبناء:

كثيراً ما يقوم الآباء برسم صورة لمستقبل أولادهم حتى قبل ولادتهم، فيبالغون فيّ ترك العنان لأنفسهم لرسم مستقبل أطفالهم، دون الأخذ بالحسبان ما يمتلكونَّه من قدرات واستُعَدّادات ويترجم ذَلِكَّ من خلال "دفع الابن لتحقيق ما يرغبون به وإبعاده عما لا يرغبون"، (بدور، 2001، 55). فقَدّ أشار البحثّ الذيّ أجراه كلّ من دافيز وكانديل (Davies & Kandel, 1981) إلى أنّ المُستَوى التعليميّ للوالدين عامل هامّ مؤثّر فيّ مكانّتهم الاقتصاديَّة–الاجتماعيَّة فيّ المجتمع وعلى طّمُوحات أبنائهم. فالوالدون الذين يكونون أكثر طّمُوحاً وأكثر تقدماً للأعلى، يكون لديهم طّمُوحات مرتفعة أكثر نحو أبنائهم من الوالدين الغير طّمُوحين أو غير المتقدمين للأعلى على نحو كبير، (Hoover, 1998, 17). كما أنّ الوالدين الحاصلين على تعليمٍ عالٍ، يحقّقَ أبناؤهم نجاحاً أفضل فيّ المدرسة من الآخرين، كما ويطمح هؤلاء الوالدون أنّ يصل أبناءهم إلى التعليم الأكاديمي. إذ يأمل الوالدون أنّ يحصل أبناءهم على تعليم مساوٍ على الأقل للمُستَوى الذيّ أنجزوه أو بلغوه. وهذا ما أكده كلّ من (Smith, 1989) و(For Finland, See Kivinen & Rinne, 1995)، (Raty, et.al, 2002, 130).

هكذا نَجِدّ أنّ الآباء بحسب مستوياتهم التعليميَّة وطّمُوحاتهم المستقبليَّة يحفزون أبناءهم على أنّ يصيغوا لأنفسهم مستويات طّمُوح عاليَّة قَدّ يعجزون عن تحقيقها، ولا يقبلون منهم ما دون ذلك، وغالباً ما يكون لذَلِكَّ أثاراً سلبيَّة تظهر لدى الأبناء والآباء على السواء وبأشكال مختلفة، (بدور، 2001، 55).

وهناك من الآباء من يجاهد لبث الْطّمُوح الزائد فيّ نفوس الأبناء دون الأخذ بعين الاعتبار ما لديهم من قدرات، مما يجعلهم يشبعون طّمُوحاتهم لا طّمُوحات أبنائهم، وتكون النتيجة من ذَلِكَّ هو ضعف اجتهاد الأبناء فيلجأون إلى أساليب التخيل وأحلام اليقظة مما ينتج عنَّه الكثير من الاضطرابات، (القصاص، 2001، 52). ومتى كانّت أمانيّ الوالدين أنانيَّة وكانّت الأمنيَّة الرئيسيَّة هيّ إرضاء الذات أَيّ الأنا الوالديَّة، فالوالدان حينئذ يسلبان الصغير فرديته ويفرضان عليه نمو المُيولِ التيّ ليست موجودة بالفطرة، مما يسبَّب له نوعاً من الإخفاق الذيّ من مظاهره إصرار الوالدين أو أَحَدّ الأفراد فيّ الأسرة على دخول الابن مثلاً القسم العلميّ دون الأدبي. حتى يستطيع دخول كليَّة الطب التيّ يطمح إِلَيّهَا الوالدان. إلاَّ أنّ ثمة تعارضاً بَينَّ طّمُوح الآباء وقدرات الأبناء. فيترتب على ذَلِكَّ الإخفاق فيّ عدم التوفيق بَينَّ مُستَوى الْطّمُوح وقدرات الفرد، الشعور بالفشل والصراع العائليّ، (مرحاب، 1989، 85). وهذا ما أشارت إليه ماريّ دولويّ (M. de Lauwe) بقولها: "إنّ الأهل يسقطون على أبنائهم طّمُوحاتهم الخاصة، يعطونهم ما لم يستطيعوا هم الحصول عليه فيّ طفولتهم...ويجعلونهم صورة عن ذاتهم ويعتبَّرون الأطفال محط نجاحهم فيّ المستقبل". ونشير فيّ هذا المجال إلى أنّ هذا التعويض وذاك الإسقاط من قبل الأهل يؤثران إيجاباً ويكونان خير مُعَيَّن ومساعد إذا توافقا مع استُعَدّادات الطفل ورغباته، (شكور، 1997، 61-62).

لذَلِكَّ إذا كنا نريد لأبنائنا تكيفاً سليماً وجب علينا أنّ لا نمليّ عليهم نوعاً مُعَيَّناً من التعليم دون آخر، إملاء عشوائيّاً، بل يجب أنّ يكون توجيهنا لهم نحو نوع التعليم الذيّ يتفق وقدراتهم العامة واستُعَدّاداتهم الخاصة، فإذا تيسر لهم هذا النوع من التعليم كَانَ نجاحهم فيه مؤكد، (مرحاب، 1989، 85).

إذن يستطيع الأهل الوصول إلى ما يريدون وذَلِكَّ عن طريق غرس الثقة لدى أبنائهم التيّ تساعد على نمو طّمُوحات إيجابيَّة مما يؤدِّيّ إلى النجاح، كما يلعب الإرشاد وتشجيع الوالدين دوراً هامّاً فيّ نمو طّمُوحاتهم، (القصاص، 2001، 52). ويُمكِنّ أنّ يكون تشجيعهم بطريقة غير مباشرة سواء أكَانَ عن طريق إفساح المجال أمامهمّ بزيارات ميدانيَّة للمجال أو القطاع المرغوب فيه، أو بإكثار التحدث عنَّه وعن منافعه ومتطلبات الوصول إليه، مما يخلق فضوليَّة عند الأبناء فيّ المزيد من المعرّفة والإطلاع وهذا يؤدِّيّ تلقائيّاً إلى مزيد من العشق والترابط، فتبرز فيّ ثنايّاً شخصيتهم

ومراميها، ويرتسم مُستَوى طّمُوحهم بعد أنّ تتوثب لديهم الرغبة تبعاً لغنى هذا التزويد وحدة تلك الإثارة، (شكور، 1997، 62).

7. الأقران والجماعات المرجعيَّة:

أوضحت الدراسات التيّ تّنَاولَت مُستَوى الْطّمُوح وأثَّر الأقران والجماعات المرجعيَّة أنّ ثمة تأثيراً فيّ سلوك الفَردّ من طرف الأقران والجماعات المرجعيَّة. ويتجلى هذا التأثير فيما يقوم به الفَردّ من محاولات للوصول إلى مُستَوى من هم أعلى منَّه فيّ الجماعة من غنى وشهرة أو كفاءة. فيجعل الفَردّ منَّها مقياساً مرجعيّاً لما يرغب فيّ إنجازه ويتناسب مع قدراته وحالته التيّ هو عليها. ونذكر من هذه الدراسات ما قام به هلر وبيتروورث (Haller & Butterworth, 1960) حول تأثير الأقران على مستويات الْطّمُوح التعليميّ والمِهَنِيّ لدى المراهقين- مع ضبط تأثير عدة متغيرات-كمعامل الذكاء، المُستَوى الاجتماعي- الاقتصاديّ، مُستَوى الْطّمُوح لدى الوالدين. وقَدّ أشارت النتائج إلى أنّ التفاعل بَينَّ الأقران يؤثِّر على مستويات كلّ من الْطّمُوح المِهَنِيّ والْطّمُوح التعليميّ لدى المراهقين الأمريكيين. وإنّ كَانَ هذا التأثير واضحاً فيّ حالة مُستَوى الْطّمُوح المِهَنِيّ عنَّه فيّ حالة مُستَوى الْطّمُوح التعليميّ، (مرحاب، 1989، 86).

إنّ الفَردّ عندما يكون ضمن إحدى تلك الجماعات يحدث بينَّه وبَينَّ أفرادها نوع من التفاعل بحَيثُ يتّمثل أهداف وطّمُوحات تلك الجماعة حتى تكاد تصبح جزءاً من أهدافه وطّمُوحاته الخاصة. وعلى اعتبار أنّ لكلّ جماعة مرجعيَّة مستواها الاجتماعيّ والاقتصاديّ والثقافيّ الذيّ يتفاوت من جماعة لأخرى، فإنّ هذا يؤثِّر على طبيعة، واتجاه طّمُوح أفرادها، (بدور، 2001، 56). فقَدّ بينت دِرَاسَّة تشابمان وفولكمان (Chapman & Volkman) العلاقة بَينَّ طّمُوح الفَردّ والمكانة الاجتماعيَّة للمجموعة التيّ يقارن بها إنجازاته كجماعة مرجعيَّة. حَيثُ تبَينَّ وجود علاقة عكسيَّة بَينَّ مُستَوى الْطّمُوح لدى الفَردّ وقيمّة المكانة الاجتماعيَّة للمجموعة المقارن بها. فالفَردّ عندما يقارن إنتاجه بإنتاج جماعة أعلى منَّه مكانة اجتماعيَّة أو علميَّة فهو يخفض توقعه أو طّمُوحه... وإذا قارن إنتاجه بجماعة أقل منَّه مكانة فهو يرفع طّمُوحه إلى أعلى... تأكيداً لذاته.

يؤكد فاخر عاقل (1977) فيّ هذا المجال أنّ هناك تجارب عديدة دلت نتائجها على أنّ العامل الاجتماعيّ هامّ جداً وخاصة العامل الذيّ اصطلحت التربيَّة على تسميته "بالتنافس" كَانَ يأخذ تلميذ أنّ أَحَدّ رفاقه ممن يعتقَدّ أنَّه أقل منَّه كفاءة قام بعمل يفوق عمله، ففيّ مثل هذه الحالة يميل التلميذ عادة إلى رفع مستواه بشكلّ ظاهر.

بالتاليّ يُمكِنّ استنتاج أنّ ثمة تفاعلاً بَينَّ الأفراد فيّ مستويات طّمُوحهم. وذَلِكَّ أنّ للأفراد فيّ

الجماعة المرجعيَّة دوراً رئيسيّاً فيّ إكساب الفَردّ مُستَوى طّمُوح، يتّماشى مع طبيعة واتجاه الرفاق فيّ الجماعة. ومن ثم تتحدد لنا طبيعة العوامل المحددة لمُستَوى الْطّمُوح. شخصيَّة كانّت أم اجتماعيَّة، (مرحاب، 1989، 87).

ــ أساليب قياس مُستَوى الْطّمُوح:

هناك محاولات عديدة قام بها عَدّد من الباحثين فيّ مجال مُستوى الْطّمُوح، بهدف الوصول إلى تحديد أساليب مناسبة لقياس هذا الجانب، وقَدّ اتخذ بعض الباحثين الأسلوب المعمليّ، بَينَمًا اتخذ البعض الآخر أسلوب الاستبيانات. وفيما يَليّ إيجاز لهذين الأسلوبين:

1. أسلوب التجارب المعمليَّة:

يُعد هوب (Hoppe, 1930) بمحاولته المبكرة فيّ هذا الصدد الرائد الأَوّل لهذا الميدان إذ أنَّه أَوّل من استخدم التجارب المعمليَّة فيّ قياس مُستَوى الْطّمُوح بطريقة معمليَّة منظمة، (صالح، 1989، 125). وقَدّ تمثل ذَلِكَّ من خلال أسلوبين، الأَوّل مباشر يتّمثل فيّ بعض التجارب المعمليَّة البسيطة حَيثُ يُطلب من المفحوص القيام بأداء مُعَيَّن حسب نظام خاص، ويتحدد مُستَوى الْطّمُوح لدى الفَردّ فيّ ضوء الأداء التاليّ الذيّ يتوقعه. والثانيّ يتّمثل فيّ كونَّه غير مباشر، حَيثُ يحدد الباحثّ مُستَوى طّمُوح مفحوصيه من خلال ملاحظته للتعليقات أو الحركات التلقائيَّة التيّ يبديها المفحوص، ومدى إحساسه بالنجاح أو الفشل، وكيفيَّة مواصلة المفحوص للعمل الذيّ يقوم به، (إبراهيم، 1976، 16–17)، ويُلاحظ على هذه الطريقة اعتمادها على الفاحص وتقديره وعلى ملاحظاته الذاتيَّة. وهذا بالطبع يتعارض مع طبيعة البحثّ العلميّ الذيّ يتحرى الدقة والموضوعيَّة، وهذا ما يفتقده هذا الأسلوب، وربما هذا ما دفع بعض الباحثين لأسلوب آخر فيّ القياس.

عُدَّ فرانك (Frank, 1935) أَوّل من أدرك هذا القصور، فقَدّ لجأ إلى التقدير الكميّ لمُستَوى الْطّمُوح، إذ يُعطى المفحوص واجباً يتَضَمَّن تكراراً لأعمال بسيطة ثم يقيمّ مُستَوى الأداء بحسب عَدّد الثوانيّ التيّ يستغرقها فيّ المحاولة ويُطلب من المفحوص فيّ ضوء معَرّفته بالزمن الذيّ استغرقه فيّ محاولته الأولى أنّ يحدد الزمن الذيّ يستغرقه فيّ المحاولة التاليَّة. وتتكرر العمليَّة عدة مرات. وقَدّ عد فرانك التقدير الأخير من جانب المفحوص ممثلاً لمُستَوى طّمُوحه بشأنّ أدائه التاليّ، (الحلبيّ، 2000، 47).

أما جاكنات (Jaknet, 1937) فقَدّ رفضت ذَلِكَّ التقرير الذاتيّ والوصف الكيفيّ الذيّ يعتمده الفاحص فيّ تحديد مُستَوى الْطّمُوح كما فعل ذَلِكَّ هوب، وخطت خطوة إلى الأمام أبعد مما فعل هوب من حَيثُ الدقة والموضوعيَّة، فكَانَ على المفحوص أنّ يعبَّرَ بنفسه تلقائيّاً عن مُستَوى طّمُوحه

بعد أنّ يحدد العمل الذيّ يستطيع أداءه أو إنجازه، (مرحاب، 1989، 88).

بعد ذَلِكَّ جاءت جولد (Gould, 1938) التيّ جمعت بَينَّ الأسلوب المعمليّ لهوب الذيّ يتّميّز بالأسلوب الوصفيّ الكيفيّ وأسلوب فرانك الكميّ، حَيثُ استخدمت أسلوب المقابلات مع مفحوصيها، بهدف الوصول إلى تحديد دقيق لمطامح الفَردّ الحقيقيَّة.

بَينَمَّا نَجِدّ دونتش (Deutsch, 1954) يصف طبيعة الإجراء الذيّ يُمكِنّ استخدامه فيّ قياس مُستَوى الْطّمُوح معمليّاً على النحو التالي:

- يقوم المفحوص بأداء ما يستطيع أنّ يحصل فيه على دّرَجة مُعَيَّنة.
- يُطلب من المفحوص تحديد الدّرَجة التيّ يتوقع أو يطمح فيّ تحقيقها فيّ المحاولة التاليَّة فيّ ضوء معرّفته لنتيجة أدائه السابق.
- يمارس المفحوص نفس الأداء ويحصل فيه على دّرَجة أخرى.
- يستجيب المفحوص لأدائه الثانيّ من خلال الإحساس بالنجاح أو الفشل، (بدور، 2001، 58).

حَيثُ يكون ذَلِكَّ إما بثبات مُستَوى الْطّمُوح أو وضع مُستَوى الْطّمُوح. وتتحدد الخبرة الذاتيَّة للنجاح أو الفشل فيّ ضوء العلاقة بَينَّ مُستَوى الْطّمُوح ومُستَوى الأداء. وعلى هذا النحو استمر الباحثون مدة طويلة يتّنَاولَون مُستَوى الْطّمُوح أَيّ مُستَوى الهدف الذيّ يتطلع الفَردّ إلى تحقيقه فيّ موقف معملي. وذَلِكَّ باستخدام عَدّد من الاختبارات مثل اختبار الرسم فيّ المرآة، واختبار الخرز بمهارة الأصابع، واختبار الشفرة، واختبار ترتيب البطاقات واختبار الشطب، واختبار إصابة الهدف، واختبار المهارة اليدويَّة، واختبار توصيل النقط، ولوحة المتاهات المائلة واختبار تذكر الكلمات.... بالإضافة إلى الاختبارات التيّ تتَضَمَّن عمليّات حسابيَّة، (مرحاب، 1989، 89).

أما مجال الدراسات العربيَّة فاستخدم الزياديّ (1961) الأسلوب المعمليّ فيّ قياس مُستَوى الْطّمُوح وذَلِكَّ فيّ دِرَاسَّة أجراها للفروق بَينَّ الجنسين فيّ مُستَوى الْطّمُوح وقَدّ كانّت النتائج أنّ البنين أكثر اتفاقاً من البنات فيّ حكمهمّ على أدائهم السابق. كما قام محمود عبد الفتاح (1980) بدِرَاسَّة لمُستَوى الْطّمُوح وعلاقته ببعض الجوانب الشخصيَّة لدى السباحين وذَلِكَّ باستخدام الأسلوب المعمليّ إضافة إلى استخدام استبيان مُستَوى الْطّمُوح. كما استخدم محمد المرشديّ المرسيّ (1987) الأسلوب المعمليّ فيّ دِرَاسَّة أجراها لمُستَوى الْطّمُوح وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة، (الحلبيّ، 2000، 48-49).

أما الانتقادات التيّ توجه إلى الأسلوب المعمليّ فيّ قياس مُستَوى الْطّمُوح فهي:

- يقصر المطامح الإِنْسَّانيَّة على معنى ضَيّق جداً. حَيثُ تصبح المطامح قاصرة على مجرد هدف يتطلع الفَردّ إلى تحقيقه فيّ موقف معمليّ مصطنع، غير متصل بحياة الإِنْسَّان. وقَدّ لا يثير اهتمامهمّ.
- هناك مواقف يصعب ضبط بعض عواملها فيّ هذه التجارب المعمليَّة، فتؤثِّر على ما يحصل عليه الباحثّ من نتائج.
- تتطلب قدرات خاصة لدى الأفراد. بل تتطلب مستويات مُعَيَّنة من هذه القدرات. كشرط أساسيّ للقيام بالأداء المطلوب، والتحسن فيّ هذا الأداء. وهذا يؤثر – ولا شك– عن طريق النجاح والفشل على ما يبديه الفَردّ من مستويات طّمُوح تتعلق بأداء مُعَيَّن فيّ أيَّة دورة تجريبيَّة تهدف إلى تحديد مُستَوى طّمُوح ذَلِكَّ الفرد.
- ضعف العلاقة أو التماسك الداخليّ بَينَّ هذه الاختبارات المعمليَّة المختلفة وانخفاض دّرَجة ثباتها.

ممّا سبق نستطيع القول إنَّه يصعب الاعتماد على مثل هذه الاختبارات المعمليَّة التجريبيَّة وحدها كوسيلة لقياس ودِرَاسَّة مُستَوى الْطّمُوح. لذَلِكَّ حاول الباحثون إيجاد وسيلة أخرى لقياس مُستَوى الْطّمُوح، (مرحاب، 1989، 90–91).

2. أسلوب الاستبيان:

نظراً للصعوبات والانتقادات للمقاييس المعملية، بدأ الباحثون فيّ مجال مُستَوى الْطّمُوح، فيّ تصميم واستخدام أدوات لقياس مُستَوى الْطّمُوح على نحو أكثر دقة وموضوعيَّة، وأبعد عن الأسلوب المعمليّ التجريبيّ، وأكثر ارتباطاً بالحياة الواقعيَّة فيّ بعض جوانبها.

فظهرت استبيانات لقياس مُستَوى الْطّمُوح المِهَنِيّ والتعليميّ فيّ الدراسات التيّ قام بها كلٌّ من: شيلد ويتنج (Child & Whiting, 1949)، ايمبيّ (Empey, 1956)، سويل (Sewell, 1957)، هلر وبترورث (Haller & Butterworth, 1960)، ماهون (Mahone, 1960)، جيست وآخرين (Gist & et.al, 1964)، رشنج (Rushing, 1964)، هاريزون (Harrison, 1969).. وآخرين، (إبراهيم، 1976، 26–27).

تلك الاستبيانات تتناول علاقة مُستَوى الْطّمُوح بجوانب الحياة المِهَنِيَّة والتعليميَّة وجوانب الشخصيَّة، صيغت على شكلّ أسئلة تُعطيّ للمفحوص فرصة التعبير عن طّمُوحاته المختلفة، (بدور، 2001، 59).

مما لا شكَّ فيه أنّ أسلوب الاستبيان هذا من أكثر الأساليب ارتباطاً بالحياة الواقعيَّة، غير أنَّه قَدّ لا يقدم واضع الاستبيان ما يشير إلى صدقه وثباته، مقابل افتراض أنّ الأسئلة التيّ يتضمنَّها هذا الاستبيان تكون عادة واضحة ومباشرة مما يغنيّ عن إجراء دراسات الصدق والثبات، إلاَّ أنّ مثل هذا الافتراض أمر مشكوك فيه إلى حد كبير، (مرحاب، 1989، 91−92).

لقَدّ استخدم ريزمان (Reisman, 1953) هذا الأسلوب فيّ قياس المطامح المِهَنِيَّة، حَيثُ وضع استبياناً لمُستَوى الْطّمُوح المِهَنِيّ وضمنَّه عَدّداً من العوائق والعقبات التيّ يُمكِنّ أنّ تعترض طريق الفَردّ فيّ سبيل تحقيق طّمُوحه وأهدافه. وكَانَ ريزمان يستدل على مُستَوى الْطّمُوح من خلال عَدّد العقبات التيّ يتجاوزها الفرد، والعوائق التيّ يتحملها فيّ سبيل تحقيق أهدافه، (الحلبيّ، 2000، 49−50).

أما فيّ العالم العربيّ فقَدّ ظهرت بحوث ودراسات حاولت وضع مقاييس لمُستَوى الْطّمُوح بانتهاج أساليب غير الأساليب المعمليَّة، التقليديَّة. ولعل أهم هذه الدراسات ما قامت به كاميلَيّاً عبد الفتاح (1961). فقَدّ صممت استبياناً استُخدم فيّ عدة بحوث عربيَّة منَّها (الزياديّ، 1964)، و(المغربيّ، 1966) إلى جانب بحوث أخرى. وإنّ كَانَ إبراهيم قشقوش يأخذ على مقياس كاميلَيّاً عبد الفتاح أنَّه يتَضَمَّن بعض الصفات التيّ تنتميّ إلى مفهوم نفسيّ أخر هو الحاجة إلى الإنجاز. حَيثُ تعتبَّر النظرة المتفائلة للحياة، والاتجاه نحو التفوق، والمثابرة، والميل إلى الكفاح وتحديد الهدف والخطة، والثقة بالنفس. كمؤشرات لشدة الدافع إلى الإنجاز. ولكنَّنا نَجِدّ أنّ الدافع إلى الإنجاز هو ذاته، مؤشر حقيقيّ لمُستَوى الْطّمُوح كسمة للشخصيَّة. لذَلِكَّ فلا غرو أنّ نَجِدّ استبيان كاميلَيّاً عبد الفتاح قَدّ تَضَمَّن فيّ بعض بنوده مفهوم الحاجة إلى الإنجاز.

على الرغم مما يتِّميّز به الاستبيان من حَيثُ اتصاله بجوانب الحياة وواقعيتها ومن أنَّه يثير اهتمام الإِنْسَّان، إلاَّ أنَّه لا بد أنّ تتحقّقَ للاستبيان المواصفات المحقّقَة للمعنى السيكومتريّ الدقيق للكلمة، وهو على وجه التحديد صدق الأداة وثباتها، (مرحاب، 1989، 92−93).

وعلى ذَلِكَّ فإنّ هذه الدِرَاسَّة لا تعتمد على المقاييس المعمليَّة التقليديَّة لقياس مُستَوى الْطّمُوح، بل اعتمدت على طريقة الاستبيان حَيثُ يعبَّرَ المفحوص بالإجابة على الأسئلة عن مدى إدراكه لقدراته واستُعَدّاداته لمواجهة المواقف، فهو أعَرّف بنفسه من غيره.

الفصل الخامس

التَحصيّل الدِّراسِي

- معنى التَحصيّل الدِّراسِي.
- تَعرّيف التَحصيّل الدِّراسِي.
- العوامل المؤثِّرة فيّ التَحصيّل الدِّراسِي.

ــ معنى التَحصيّل الدِّراسِي:

يُعتبَّر موضوع التَحصيّل الدِّراسِيّ أَحَدّ الموضوعات الهامّة التيّ فرضت دراستها على كثير من الباحثين والمشتغلين فيّ مجال التربيَّة وعلم النفس، وذَلِكَّ باعتبار أنّ التَحصيّل الدِّراسِيّ هو المحك الرئيس الذيّ يُمكِنّ عن طريقه تقييم العمليَّة التربويَّة والتّعليميَّة وتحديد مدى فاعليتها بالإضافة إلى تقييم مُستَوى الإنجاز الدِّراسِيّ للطلاب، وتحديد مستقبلهم فيّ الحياة (محمد، 2001، 27) وإلى ما تحدثه هذه العمليَّة من آثار فيّ تكوين وتشكيل شخصيَّة التلاميذ (يسن، 2001، 68).

يظل التَحصيّل الدِّراسِيّ يلعب دوراً رئيساً فيّ حياة الفَردّ أثناء وجوده فيّ المدرسة وبعد تخرجه منَّها، فهو الوسيلة أو المقياس المعتمد فيّ نجاح الطلبة من صفٍ إلى آخر، كما أنَّه الأسَّاسْ فيّ توزيع الطلبة على أنواع التعليم فيّ المرحلة الثانويَّة، وفيّ قبولهم بمؤسسات التعليم العاليّ وفتح آفاق جديدة فيّ حياتهم من حَيثُ تحصيلهم العلميّ وحتى فيّ اختيارهم للوظائف المِهَنِيَّة، (جرادات، 2002، 2). هذا ويختلف مُستَوى التَحصيّل باختلاف المكَانَ الذيّ ينتميّ إليه الفرد، فالمجتمعات الريفيَّة منخفضة القدرة حَيثُ يكون التَحصيّل الدِّراسِيّ، مستويات الدخل، والمهارات المتصلة بالأعمال أقل، فمن المُمْكِنّ أنّ تطورَّ بيئة لا تدعم النجاح الدِّراسِيّ، وهذا يُمكِنّ أنّ يخلق مقاومة للاستثمارات التعليميَّة والذيّ بدوره مُمْكِنّ أنّ يقلل من التَحصيّل الدِّراسِيّ والْطّمُوحات لطلاب الريف بالنسبة لطلاب المدن والضواحيّ، (Israel, et.al, 2001, 47).

للتحصيل معنى عام وآخر خاص، أما المعنى العام فيعني: اكتساب المعَرّفة والمهارة بما فيّ ذَلِكَّ المعارف المدرسيَّة والأنشطة التيّ يمارسها الفَردّ داخل جدران المدرسة وخارجها، أما المعنى الخاص فهو اكتساب المهارة المدرسيَّة بطرق علميَّة منظمة، (السكافيّ، 1987، 46).

حَيثُ أنّ التَحصيّل هو حصيلة ما استوعبه التلميذ نتيجة التدريب أو المهارة التيّ حصل عليها، ويُعَرّف كذَلِكَّ بأنَّه "مجموع المهارات التيّ اكتسبها الفرد، إلى جانب الاتجاهات والمُيولِ والقيمّ التيّ يُمكِنّ استرجاعها "، شأنَّها شأنّ المعلومات والمهارات.

كما يرتبط التَحصيّل الدِّراسِيّ بمفهوم الدافع للإنجاز والذيّ هو أَحَدّ الجوانب الهامّة فيّ نظام الدوافع الإِنْسَّانيَّة، الذيّ برز خلال عقَدّ الستينيات وما بعده كأَحَدّ المعالم المميّزة للدِرَاسَّة والبحث فيّ ديناميات الشخصيَّة والسلوك، هذا الارتباط جاء من حقيقة مؤداها أنّ رغبة الطّالب المستمرة للسعيّ إلى الإنجاز وإنجاح الأعمال الصعبة والتغلُّب على العقبات بكفاءة، وبأقل قدر مُمْكِنّ من الوقت والجهد وبأفضل مُستَوى من الأداء يُمثل فيّ ارتفاع الدّرَجة التيّ يحصل عليها، ويرتبط التَحصيّل الدِّراسِيّ بمُستَوى طَمُوح الطّالب أَيّ بالهدف الذيّ سيعمل على تحقيقه. وهذا الْطَمُوح هو دّرَجة

نسبيَّة تختلف من طالب لآخر حسب تقدير الطّالب لنفسه وهذه الدّرَجة تؤثِّر فيّ خبرات الطّالب وتتأثَّر بها وهيّ قمة أهداف الفَردّ ومحركه، (أحمد، 2004، 17). وبذَلِكَّ يظهر لنا أنّ التَحصيّل الدِّراسِيّ مرتبط بالْطّمُوح وأنّ له تأثيراً كبيراً على حياة الفَردّ أثناء دراسته وبعد إنّهائه لها وهو متصل بالدافع إلى الإنجاز وتحقيق الهدف الأسمى الذيّ يسعى إليه، هذا ويختلف هذا التَحصيّل من فَردّ إلى آخر.

سوف يحاول الباحث تناول هذا الموضوع من خلال إلقاء الضوء على بعض تعريفات التَحصيّل الدِّراسِيّ، والعوامل المؤثِّرة فيه وذَلِكَّ فيّ إطار العرض التاليّ:

ــ تعريف التَحصيّل الدِّراسِي:

يُعَرّف التَحصيّل الدِّراسِيّ لغةً من الفعل حصل، وحصل على الشيء أَيّ أحرزه، والتَحصيّل والحصيلة أَيّ ما حصلته، (المنَجِدّ فيّ اللغة، 1986، 138). أما فيّ مجال التربيَّة وعلم النفس فقَدّ تّنَاولَه الكثير من علماء النفس والباحثين من وجهات نظر متُعَدّدة ومداخل كثيرة. حَيثُ يَرَى «حسين قورة» (1970) أنّ التَحصيّل الدِّراسِيّ هو إنجاز الطّالب فيّ مادة دِّراسيَّة مُعَيَّنة أو مجموعة مواد مقدرة بالدرجات طبقاً للامتحانات التيّ تجريها المدرسة. بَينَمَّا يَرَى «**فاروق عبد الفتاح**» (1987) أنّ التَحصيّل الدِّراسِيّ هو تعبير عن الدّرَجة التيّ يحصل عليها الفَردّ فيّ اختبار مادة دِّراسيَّة أو عدة مواد سبق أنّ قام هذا الفَردّ بدراستها دِرَاسَّة منظمة فيّ حجرات الدِرَاسَّة، حَيثُ قَدّ يجريّ التعبير عن هذه الدّرَجة بالنسبة لأداء مجموعة الأقران. أو بالنسبة لمدى تحقيق أهداف مُعَيَّنة سبق تحديدها، (محمد، 2001، 29).

أما قاموس علم النفس فيعَرّفه بأنَّه "مُستَوى من كفاءة الإنجاز فيّ العمل المدرسيّ يُمكِنّ تحديدهُ بواسطة الاختبارات المقننة لتقويم عمل الطّالب". أما قاموس التربيَّة وعلم النفس فيعَرّفه بأنَّه "إنجاز عمل أو إحراز تفوق فيّ مهارة أو مجموعة من المعارف التيّ من شأنَّها أنّ تؤثِّر فيّ القدرة على الاستدلال". أما قاموس القياس للعلوم التربويَّة فيعَرّفه بأنَّه "تحديد التقدم الذيّ يحرزه التلميذ فيّ المعلومات أو المهارات ومدى تمكنَّه منَّها".

جاء فيّ موسوعة علم النفس والتحليل النفسيّ أنّ التَحصيّل أو الإنجاز عادة ما يكون تحصيلاً أكاديمياً وهو "بلوغ مُستَوى مُعَيَّن من الكفاءة فيّ الدِرَاسَّة سواء فيّ المدرسة أو الجامعة وتحدد ذَلِكَّ اختبارات التَحصيّل المقننة أو تقديرات المدرسين أو الاثنين معاً"، (العوريّ، 2003، 24–25).

وفيّ تعريف بريسيّ (Presay, 1959): التَحصيّل الدِّراسِيّ هو ما يصل إليه التلميذ فيّ تعلمه وقدرته على التعبير عن هذا التعلم ويتَضَمَّن ذَلِكَّ المهارات والمعلومات التيّ اكتسبها التلميذ إلى

جانب المُيولِ والقيمّ والاتجاهات التيّ يُمكِنّ أنّ يتذكرها أو ينساها مثلها فيّ ذَلِكَّ مثل كافة المعلومات والمهارات.

أما فؤاد أبو حطب فيعَرّف التَحصيّل الدِّراسِيّ على أنَّه "اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغيير الاتجاهات والقيمّ وتُعَدّيل أساليب التوافق ويشمل هذا النواتج المرغوبة والغير مرغوبة". ويُحدد التَحصيّل الدِّراسِيّ بأنَّه "المُستَوى الذيّ وصل إليه التلميذ فيّ المواد الدِّراسِية فنتعَرّف على ذَلِكَّ المُستَوى من مجموع الدرجات التيّ حصل عليها التلميذ فيّ امتحان نَّهايَّة العام الدِّراسِيّ"، (يسن، 2001، 69) فيّ حين يشير عيسويّ إلى أنّ التَحصيّل يعنيّ مقدار المعَرّفة أو المهارة التيّ حصَّلها الفَردّ نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة وتستخدم كلمة التَحصيّل غالباً للإشارة إلى التَحصيّل الدِّراسِيّ أو التعليميّ، (عثمان، 2002، 53-54).

باستعراض مجموعة التعريفات السابقة لمفهوم التَحصيّل الدِّراسِيّ فإنَّه يُلاحظ اتفاق معظم هذه التعريفات على أنّ **التَحصيّل الدِّراسِيّ هو** مدى إنجاز الطّالب واكتسابه للمعارف والمهارات فيّ مادة دِّراسيَّة واحدة أو مجموعة مواد دِّراسيَّة وأنَّه يقاس بالدرجات التيّ أُعطيت بناءً على الاختبارات التَحصيلية التيّ تجريها المدرسة. وهو ما يتفق مع تعريف هذا المفهوم فيّ الدِرَاسَّة الحاليَّة، حَيثُ يَرَى الباحث أنّ التَحصيّل الدِّراسِيّ هو مقدار ما استوعبه الطّالب من المواد الدِّراسِية المقررة عليه مقاساً بالدرجات التيّ حصل عليها فيّ هذه المواد سواء فيّ نصف العام الدِّراسِيّ أو فيّ نَّهايَّة العام الدِّراسِيّ وذَلِكَّ طبقاً للاختبارات المدرسيَّة أو الوسائل التقويميَّة الأخرى للمدرسة.

ـ العوامل المؤثِّرة فيّ التَحصيّل الدِّراسِي:

اتجه الباحثون المهتمون بالعمليَّة التَحصيلية لدى الطلاب وما يؤثِّر فيها من متغيرات إلى دِرَاسَّة العوامل ذات العلاقة المؤثِّرة بالتَحصيّل الدِّراسِيّ سواء أكانّت عوامل مرتبطة بالطّالب كالعوامل العقليَّة والدافعيَّة وغيرها من سمات الشخصيَّة، أو عوامل مرتبطة بالبيئة الأسريَّة والمدرسيَّة كأساليب التنشئة الأسريَّة وشخصيَّة المُعَلّم وغيرها من العوامل المرتبطة بالبيئة الأسريَّة والمدرسيَّة، (محمد، 2001، 30).

على هذا فإنّ التَحصيّل الدِّراسِيّ يرتبط بنوعين من المتغيرات الأَوّل (ذاتي) يتِّمثل فيّ الذكاء والدافعيَّة ومُستَوى الْطَمُوح ومُستَوى النضج الجسميّ والعقليّ والانفعاليّ والاجتماعيّ للتلميذ والآخر (غير ذاتي) يتَضَمَّن البيئة المدرسيَّة بكلّ ما يتوفر فيها من تفاعلات اجتماعيَّة ومواد تعليميَّة وطرق تدريس وإمكانات ماديَّة، هذا إلى جانب البيئة الأسريَّة بكلّ ما توفره من عوامل اجتماعيَّة نفسيَّة تساعد على توافر الأمن النفسيّ والاستقرار الاجتماعيّ للطالب، بالإضافة إلى ما تتيحه هذه البيئة

من إمكانات ماديَّة توفر لهم المتطلبات الدِّراسِية، (يسن، 2001، 74). ومثل هذه المتغيرات تؤثِّر على الفَردّ فيّ شكلّ مردود إيجابيّ أو سلبيّ عليه فإذا أصبح التأثير إيجابيّ يكون مُستَوى التَحصيّل الدِّراسِيّ للفَردّ مرتفعا.وإذا أصبح المردود سلبيّ يكون مُستَوى التَحصيّل الدِّراسِيّ للفَردّ منخفضاً، (السقا، 2000، 57).

تتلخص أهم العوامل التيّ تؤثِّر على التَحصيّل الدِّراسِيّ فيما يَلي:

أ. عوامل تتعلّق بالطّالب (الفرد):

من المُمْكِنّ القول أنّ الطّالب يكون له الأثَّر الأكبر فيّ مُستَوى التَحصيّل الدِّراسِيّ الذيّ يبلغه وأنّ هذا يعتمد على عناصر شخصيته ومُستَوى ذكائه فكما نعَرّف أنّ الطلاب يختلفون فيّ مُستَوى الذكاء، والقدرة على الاستيعاب، والفهم، والتعبير، وفيّ قوة الذاكرة والحواس بالإضافة إلى تأثير الدوافع والخبرات فيّ مجال التعليم. وأنّ جوانب شخصيَّة الطّالب ذات أثِّر كبير فيّ تحصيله الدِّراسِيّ فالانطواء على النفس والخوف والخجل والتردد وفقدان الثقة بالنفس والشك وضعف التركيز مؤثِّرات سلبيَّة مؤثِّرة على العمليَّة التربويَّة ونتائجها.

ولا ريب أنّ المتفوقين يتّمتعون بمزايّاً فيّ الشخصيَّة أبرزها الذكاء المتوقَدّ والحرص الشديد والقدرة على الموازنة والاهتمام بالواجبات، (السقا، 2000، 61-62).

*** الذكاء:**

فقَدّ أشارت دِرَاسَّة كلّ من حسن رشديّ (1959)، ودِرَاسَّة عبد المجيد السيد (1961)، ودِرَاسَّة صلاح الدين علام (1971)، ودِرَاسَّة محمود عكاشة (1973)، ودِرَاسَّة مصطفى سيد (1979)، ودِرَاسَّة جرين Green (1964) ودِرَاسَّة ألين (Allen, 1970) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بَينَّ الذكاء والتَحصيّل الدِّراسِيّ حَيثُ يلعب مُستَوى الذكاء دوراً واضحاً فيّ هذا التَحصيّل ويرتبط تحصيل التلميذ ارتباطاً عاليّاً بذكائه، حتى أنَّه يصعب على ضعيف العقل أنّ ينجح فيّ تحصيله الدِّراسِيّ كما أنَّه يصعب على الغبيّ أنّ ينجح فيّ مُستَوى التعليم العاليّ، (راشد، 2001، 21).

يُمكِنّ القول أنّ التلاميذ يختلفون حسب القدرة العقليَّة الفطريَّة. فعلى سبيل المثال، الطلاب الموهوبون لهم فرصة أكبر بالانتساب إلى مناهج ذات مُستَوى مرتفع (مناهج رياضيات متقدمة مثلاً) وذَلِكَّ له تأثير هامّ على محصلاتهم فيّ الاختبارات، (Israel & Beaulieu, 2004, 262). ويؤكد «عبد السلام عبد الغفار (1977)» تأثير العوامل العقليَّة على التَحصيّل الدِّراسِيّ بقوله أنّ التَحصيّل الدِّراسِيّ يُصلح أنّ يكون محكاً للقدرة العقليَّة إنّ كانّت الجماعة ترى فيّ تحصيل التلميذ

الدِّراسِيّ مجالاً للتقدير، (محمد، 2001، 31). وعلى ذَلِكَّ يلعب الذكاء دوراً مهمّاً فيّ عمليَّة التفوق، بمعنى ضرورة توفير قدر مناسب من الذكاء لدى الأشخاص المرجو تفوقهم، (عبد اللطيف، 1999، 115).

بالتاليّ يمكننا القول أنّ الأفراد أصحاب الذكاء المرتفع عادةً يكونون أفضل من غيرهم من ذويّ الذكاء المنخفض فيّ القدرة على التذكر والتخيل والفهم وإدراك العلاقات والتفكير وغيرها من القدرات التيّ تُعتبَّر أسَاسيَّة وضروريَّة فيّ التَحصيّل الدِّراسِيّ، (عثمان، 2002، 58).

*** الدافعيَّة:**

تُعتبَّر الدافعيَّة من أهم العوامل المسؤولة عن اختلاف مستويات النشاطات التيّ يظهرها الطلبة نحو المواد الدِّراسِية والنشاطات المدرسيَّة المختلفة، كما يشكلّ انخفاضها عائقاً رئيسيّاً للتعلم.

وكثيراً ما يتساءل الآباء والمُعلّمون عن أسباب اختلاف الطلاب فيّ انخفاض مُستَوى دافعيتهم نحو أَيّ نَشَاطّ مدرسيّ أو مادة دِّراسيَّة فالبعض يُقبل على النشاطات المدرسيَّة بحماس كبير جداً، فيّ حين يرفضها البعض الآخر أو يتقبلها بشيء من الفتور أو الامتعاض، وقَدّ يستغرق أَحَدّ الطلاب فيّ نَشَاطّ دِّراسيّ لساعات طويلة، بَينَمَّا لا يستطيع طالب آخر أنّ يثابر فيّ هذا النَشَاطّ إلاَّ لفترة قصيرة جداً. ويسعى بعض الطلاب إلى الحصول على مستويات تحصيلِية متفوقة، فيّ الوقت الذيّ يرضى فيه البعض الآخر بمستويات عاديَّة أو منخفضة.

وإنّ أسئلة من هذا القبيل ترتبط بمفهوم الدافعيَّة (Motivation) الذيّ يعتبَّره الباحثون فيّ التربيَّة وعلم النفس أَحَدّ العوامل المسؤولة عن اختلاف مستويات الطلبة من حَيثُ النَشَاطّ والتَحصيّل الدِّراسِيّ، (غنيم، 2005، 18).

لذَلِكَّ تُعَدّ الدوافع من أهم العوامل المؤثِّرة فيّ التَحصيّل الدِّراسِي. وكلما كَانَ موضع الدرس مشبعاً لحاجات المتعلم ودوافعه كلما كانّت عمليَّة التعلّم أقوى وأكثر حيويَّة. وقَدّ أثبتت الدراسات أنّ الأفراد الذين يملكون دافعاً قويّاً للإنجاز يتعلمون بشكلّ أفضل من ذويّ دافع الإنجاز الضعيف إذ أنّ الحاجة القويَّة للإنجاز تجعل الفَردّ يطورّ قدرات مُعَيَّنة تمكنّه من مواجهة وتحديّ المهمّات الصعبة، (العوري، 2003، 27).

هذا ما أشار إليه بركال (A. Perkal) فيّ دراسته والتيّ كانّت بعنوان دافعيَّة التَحصيّل الأكاديميّ وأثّره فيّ النجاح. والتيّ خرج منَّها بأهميَّة الدوافع فيّ ارتفاع مُستَوى التَحصيّل وإحراز النجاح. (عبد اللطيف، 1999، 116)

*** مُستَوى الْطّمُوح:**

يُعد الْطّمُوح من العوامل المؤثِّرة فيّ التَحصيّل الدِّراسِيّ، إذ أنَّه لا يُمكِنّ تصوير متعلم يتفوق دون مُستَوى لائق من الْطّمُوح، (المرجع السابق، 116). وبالتاليّ فإنّ امتلاك طّمُوحات مرتفعة قَدّ يعمل على دفع وحث الطالب على التَحصيّل الدِّراسِيّ كما تقدم المحرض على مقاومة الصعوبات التيّ يُمكِنّ مواجهتها أثناء تحقيق ذلك، (Burchardt, 2004, 181). وهذا ما أثبتته كثير من الدراسات العربيَّة والأجنبيَّة حَيثُ أسفرت تلك الدراسات عن نتائج ارتباطيَّة دالة وموجبة بَينَّ مُستَوى التَحصيّل ومُستَوى الْطّمُوح، (عبد اللطيف، 1999، 116).

*** السمات المزاجيَّة:**

أظهرت دراسات أخرى تأثُّر التَحصيّل الدِّراسِيّ بالسمات المزاجيَّة للطالب وهو ما أشارت إليه «آمنة تركيّ (1985)» فيّ دراستها حَيثُ أوضحت أنّ تحصيل المتعلم يتوقف على سماته المزاجيَّة، وعلى ما يثيره الموقف التعليميّ فيه من دوافع وحاجات ومُيولٍ يشعر بحاجته إلى إشباعها، وأنّ الأبحاث المختلفة قَدّ دلت على أنّ استُعَدّادات المتعلم المزاجيَّة تؤثِّر تأثيراً كبيراً فيّ التَحصيّل قَدّ يفوق تأثير الذكاء فيّ بعض المواد. (محمد، 2001، 32)

*** السمات الانفعاليَّة:**

أظهرت دراسات أخرى ارتباط التَحصيّل الدِّراسِيّ ببعض السمات الانفعاليَّة والتوافق الشخصيّ للطالب وهو ما أشار إليه كلٌّ من « سليمان الخضري» و« ناديّاً عبد السلام» (1979) فيّ بحثهما حَيثُ أوضح كلّ منهما من خلال نتائج البحث وجود علاقة مُعَيَّنة بَينَّ بعض السمات الانفعاليَّة وحالات التوافق الشخصيّ للطالب وبَينَّ التَحصيّل فيّ بعض المواد الدِّراسِية، وأنّ هذه العلاقة قَدّ تختلف فيّ اتجاهها من سمة إلى أخرى، ومن مادة دِّراسيَّة إلى أخرى، (المرجع السابق، 32).

*** العادات الدِّراسِية:**

تعتبَّر العادات الدِّراسِية من الشروط الأسَاسيَّة للنجاح وتحقيق التوافق الأكاديميّ للطالب. وتتمثل العادات الدِّراسِية فيّ الطرق والأساليب التيّ يتبعها الطّالب فيّ دراسته مثل: كيفيَّة قراءة ومراجعة الدروس، طريقة تدوين الملاحظات، مدى قدرة الطّالب على تركيز الانتباه، وتنظيم الوقت والتحضير للامتحانات.

حَيثُ تشير أيضاً إلى الأساليب والوسائل الدِّراسِية التيّ يستخدمها الطلبة عادةً أثناء دراستهم واستُعَدّادهم للامتحانات مثل: قدرة الطّالب على التركيز والمثابرة فيّ الدِرَاسَّة، وإنجاز الواجبات

الدِّراسِية فيّ أوقاتها، وقدرته على التغلُّب على المعوقات الدِّراسِية كالمشتتات الناتجة عن وجود التلفاز والراديو ومُثيرات القلق واضطراب المزاج، كما تشير إلى أساليب دِّراسيَّة فعّالة: كاتباع الدقة والترتيب والنظام فيّ الدِرَاسَّة، وفيّ كتابة التقارير، وفيّ الاستُعَدّاد للامتحان. وتتصل عادات الدِرَاسَّة بشكلّ وثيق بالتَحصيّل الأكاديميّ إذ أنّ حصول بعض الطلاب فيّ الجامعات والمدارس على درجات منخفضة قَدّ يرجع إلى افتقارهم للعادات الدِّراسِية السليمة، (جرادات، 2002، 3-4).

من بَينَّ هذه العادات أيضاً استخدام الطريقة الكليَّة فيّ الاستذكار بدلاً من الطريقة الجزئيَّة، كذَلِكَّ عامل النَشَاطّ الذاتيّ لأنّ أفضل أنواع التعلم هو القائم على العمل، والنشاط، والمجهود الذاتي. وينطبَّق هذا على فئة المتفوقين الذين يميلون إلى بذل المجهود الذاتيّ بقدر أكبر من العاديين. هذا بالإضافة إلى عامل الفهم، والتنظيم، حَيثُ أنّ تحصيل المادة المفهومة المنظمة ذات المعنى أسرع وأدق وأعصى على النسيان، وهو ما يتبعه المتفوقون فيما يحصلونه. كذَلِكَّ عامل التكرار المقترن بالانتباه، والملاحظة للمادة العلميَّة، بالإضافة إلى اتباع طريقة التسميع الذاتيّ فيّ الاستذكار، وأيضاً اللجوء إلى المجهود الموزع بدلاً من المجهود المركز الذيّ يؤدّيّ إلى التعب أو الملل.

كلّ هذه العوامل تؤثِّر فيّ الطّالب المتفوق حتى أنّ تفوقه يلزمه بها حتى تصبح من عاداته الأصليَّة والتيّ تستعصيّ على الانطفاء أو الكف أو التغيير أو التُعَدّيل، (عبد اللطيف، 1999، 119).

ب- عوامل تتعلق بالبيئة الأسريَّة:

1- اتجاهات الوالدين نحو تحصيل الأبناء:

تُعَدّ اتجاهات الوالدين نحو تحصيل الأبناء من العوامل التيّ تؤثِّر فيّ عمليَّة تفوق الأبناء ونجاحهم، ويتحدد ذَلِكَّ بطبيعة تلك الاتجاهات، حَيثُ أثبتت الكثير من الدراسات التيّ أجريت فيّ هذا الصدد ارتباط تفوق الأبناء باتجاهات الوالدين الإيجابيَّة، (المرجع السابق، 120). حَيثُ يجب أنّ يتَمَّ النظر إلى تعزيز قدرات العائلات على أنَّها أسَاسيَّة لتعزيز التَحصيّل الدِّراسِيّ للطلاب. وهذا قَدّ يستلزم تصميم مجموعة من البرامج التيّ تعمل على بناء كفاءات الوالدين، وقَدّ تتَضَمَّن على أدوات لتعزيز تفاعل عاليّ الجودة بَينَّ الأبناء والوالدين، وبناء الثقة بالنفس لدى الأطفال، ورفع مُستَوى طّمُوحاتهم التعليميَّة لكبح السلوك الذيّ يمنع التقدم الأكاديمي. والهدف هو خلق بيئة منزليَّة حَيثُ تكون العلاقات بَينَّ الأبناء والوالدين قويَّة، وحَيثُ يعطيّ الوالدين قيمّة مرتفعة للتعليم (Israel, et.al, 2001, 62). كما أكد كلّ من بورتس وكونتس وزاديّ (Portes, Cuentas, & Zady 2000) على علاقة التفاعل بين الطفل والوالدين بالتَحصيّل الفكريّ للأطفال (Ardila, et.al,

2005, 541). كما توصل كلّ من ايكسلس وميدغليّ (Eccles & Midgley, 1989) إلى أنّ البيئات العائليَّة التيّ تتصف بالاستقلال، والدعم والدفء والبنيَّة الواضحة, تقدّم توافقاً تطويريّاً جيداً مع الحاجات الأوليَّة للمراهقين ولذَلكَ كانّت فعّالة فيّ تعزيز التَحصيّل الأكاديميّ (الدِّراسِي)، وعلى العكس من العائلات المتحكمة جداً والتيّ لا تقدم توافقاً تطويرياً, كما أنَّها تُضعف التَحصيّل، (Roeser & Peck, 2003, 42). فيّ حين أشار «محمد عبد الغفار» (1975) فيّ دراسته إلى تأثّر التَحصيّل الدِّراسِيّ بالاتجاهات الوالديَّة فأوضح من خلال نتائج الدِرَاسَّة أنّ هناك علاقة موجبة بَينَّ الاتجاهات الوالديَّة السويَّة فيّ المعاملة والتَحصيّل الدِّراسِيّ للأبناء، بالإضافة لوجود علاقة سالبة بَينَّ الاتجاهات الوالديَّة غير السويَّة كالتسلط والحمايَّة الزائدة والإهمال والتدليل والقسوة وإثارة الألم النفسيّ، والتذبذب، والتفرقة، وبَينَّ تحصيل الأبناء، (محمد، 2001، 33).

يجب على الوالدين عدم الضغط على الأبناء لدِرَاسَّة نوعيَّة مُعَيَّنة من العلوم وتركهم لاختيار نوع الدِرَاسَّة بأنفسهم. إضافةً إلى أن حسن معاملة الآباء للأبناء ووجود لغة للحوار الأسريّ بينهم يخلق نوعاً من الانسجام والتفاهم بَينَّ أفراد الأسرة ويؤثّر ذَلكَ بالإيجاب على الحالة النفسيَّة لديهم، (أحمد، 2004، 21).

لقَدّ أشارت "جورجيت شحادة" من خلال دِرَاسَّة أجرتها عام (1989) حول «دور الأسرة فيّ نمو بعض الجوانب المعَرّفيَّة والانفعاليَّة» إلى أنّ هناك علاقة بَينَّ معاملة الوالدين لأبنائهم ومُستَوى تحصيل الأبناء الدِّراسِيّ، فالطلبة ذويّ التَحصيّل الدِّراسِيّ المرتفع يأتون من أسر يتصف فيها الوالدان بأنهم أكثر مدحاً وتأييداً لأبنائهم وأوثق صلة بهم بَينَمَّا تتصف الأسر ذويّ التَحصيّل الدِّراسِيّ المتدنيّ بالسلطة المسيطرة ووجود التوتر، وعدم اتساق معايير السلوك المتوقعة عند الأبناء من قبل الآباء، (اسطفان، 1995، 46).

2- المُستَوى الاجتماعيّ للأسرة:

المُستَوى الاجتماعيّ للأسرة من الجوانب التيّ لها أهميَّة خاصة فيّ حياة الأسرة والأبناء معاً، وفيّ الكثير من الحالات تحدد ما سيكون عليه وضع الأبناء ومستقبلهم بصورة عامة، (نصر الله، 2004، 65). ومن الجوانب التيّ تُلاحظ فيّ هذا المجال أنّ وجود العديد من الأخوة والأخوات يقلل من الوقت الذيّ يكرسه الوالدان لأَيّ فَردّ من أطفالهم، (Israel & Beaulieu, 2004, 264). الأمر الذيّ يؤدِّيّ إلى شعورهم بعدم الاهتمام، وفيّ معظم الأحيان إلى إهمال الدِرَاسَّة والتعلم وهذا بدوره يؤدِّيّ إلى انخفاض مُستَوى التَحصيّل الدِّراسِيّ ويؤثّر بصورة واضحة ومباشرة على مستقبلهم واستمرار تعلمهمّ. أما الطلاب الذين يعيشون داخل أسر عَدّد أفرادها قليل فإنّ ذَلكَ يؤثّر تأثيراً إيجابيّاً على شخصياتهم وتطورهم العام فيّ معظم الحالات وفيّ بعض الحالات يكون له أثّر سلبيّ

خصوصاً إذا كانّت المعاملة تميل " إلى الدلال الزائد أو التطرف فيّ المعاملة السلبيَّة. وفيّ جميع الحالات يتأثِّر المُستَوى التَحصيلَيّ والدِّراسِيّ لمثل هؤلاء ويكون أفضل من مُستَوى الفئة الأولى لأنهم يجدون الاهتمام المناسب «أو عدم الاهتمام من الأسرة» لأنّ عَدّدهم قليل حتى أنَّه فيّ بعض الأحيان يكون الاهتمام زائداً عن الحد المعقول والمطلوب، وعندما يجد الطّالب هذا الاهتمام الخاص والمتميّز به والمتابعة لدراسته والمساعدة فيّ حل المشاكلّ التيّ تواجهه فيّ المدرسة فإنّه فيّ الغالب سوف يجتهد لكيّ يحصل على مُستَوى مرتفع فيّ التَحصيّل المدرسيّ، (نصر الله, 2004, 65−72). وهذا ما يؤكده كلّ من هانوشيك (Hanusheck, 1992) وكلّ من فاين ستاين وسيمونز (Feinstein & Symons, 1999) من أنّ الآباء والأمهات الذين ينتمون إلى جماعات ذات مُستَوى اقتصاديّ اجتماعيّ مرتفع يُظهرون اهتماماً أكبر بتعليم أطفالهم ويميلون إلى قضاء وقت أطول معهم وقَدّ أرجعوا ذَلِكَّ إلى أنّ لديهم عَدّدا أقل من الأطفال ولأنهم يُعطون قيمّة للتعليم أكثر من غيرهم من الآباء والأمهات، (Chevalier & Lanot, 2002, 180). بالإضافة إلى أنهم يعملون على خلق بيئة مدرسيَّة داعمة أكثر لتربيَّة وتعليم الطفل. وبالتاليّ يمكننا القول أنّ الأسلوب الذيّ يتفاعل وفقه الأبناء مع الأهاليّ واهتمامات الأهاليّ كلها تمارس تأثيراً إيجابيّاً على تحصيلات وإنجازات الأطفال. كما أنّ الأهاليّ الذين ينتمون إلى بيئات اقتصاديَّة – اجتماعيَّة ذات مُستَوى مرتفع , متجهون وجاهزون أكثر من الأهاليّ الآخرين لتتبع تقدم أبنائهم ومساعدتهم فيّ وظائفهم وواجباتهم المنزليَّة، (Driessen, et.al, 2005, 513). ومناقشة نشاطات مدرسيَّة هامّة معهم , والتعبير عن طّمُوحات تعليميَّة مرتفعة نحو أبنائهم (Israel & Beaulieu, 2004, 264). أو عكس ذَلِكَّ تماماً, حَيثُ تؤديّ العنايَّة الزائدة والاهتمام الخاص إلى نوع من اللامبالاة وترك كلّ شيء وخصوصاً المدرسة لأنَّه يَرَى فيها غير مجديَّة ولن تعطيه أيّ شيء جديد لأنّ الأسرة توفر جميع مطالبه، فلماذا الدِرَاسَّة والتعب والحصول على تحصيل تعليميّ مرتفع. أيّ أنّ المُستَوى الاجتماعيّ للأسرة يعتبَّر سيفاً ذا حدين إذا لم تنتبه الأسرة لذَلِكَّ وتُعطيّ كلّ شيء حقه دون زيادة أو نقصان حتى تَضمَّن سير الابن فيّ الاتجاه الصحيح والمطلوب والذيّ يؤدِّيّ إلى النتائج الإيجابيَّة. فإنَّه من المؤكد يؤثِّر بصورة سلبيَّة على شخصيَّة الطّالب وسلوكه ومدى اهتمامه بالتعليم والتَحصيّل الدِّراسِي. (نصر الله، 2004، 65−66).

3− المُستَوى الاقتصاديّ للأسرة:

تؤكد الأبحاث والدراسات النفسيَّة التربويَّة على وجود علاقة كبيرة بَينَّ المُستَوى الاقتصاديّ لأسر الطلاب والمُستَوى التَحصيلَيّ التعليميّ الذيّ يصل إليه كلّ طالب حَيثُ تلعب المتغيرات الأسَاسيَّة فيّ هذا المجال دوراً هامّاً جداً وهي: مهنة الأب، وطبيعة عمل الأم، ونوعيَّة الدخل

الشهريّ للأسرة ومصادره وطبيعة السكن ونوعيته، فالأبناء المولودون فيّ منازل أكثر غنىً أو الذين يكون والديهم على مُستَوى تعليميّ جيد، يتجهون للأداء الجيد أكاديمياً. فمصادر القوة العائليَّة هذه، تخلق بيئة يتَمَّ فيها إعطاء قيمّة للتحصيل الدِّراسِيّ وحَيثُ يُمكِنّ توقع حدوثه، (Israel, et.al, 2001, 60). وقَدّ وجِدّ تيتش مان (Teachman, 1987) أنّ الوالدين يستخدمان موارد (مصادر) لإيجاد بيئة منزليَّة مؤديَّة إلى تحصيل دِّراسيّ ذو مُستَوى مرتفع أكثر، (Ardila, et.al, 2005, 556). فيّ حين أنّ الأطفال الذين ينتمون إلى أوضاع أكثر فقراً, يحقّقَون نتائج ذات مُستَوى منخفض لاحقاً فيّ نتائج الحياة, بمعنى حصول تعليم أقل، معدّل أكبر لحدوث الجرائم.... ومن جهة أخرى وجِدّ كلّ من رايس (Rice, 1987) فيّ بريطانيَّة ومؤخراً آسموغلو وبيسك (Acemoglu & Pisch, 2000) فيّ الولايات المتحدة أنّ دخل العائلة له تأثير قويّ على مشاركة الطفل فيّ مرحلة ما بعد التعليم الإلزاميّ وهكذا يبدو أنّ لدخل العائلة خلال مرحلة الطفولة تأثيراً كبيراً على القرارات الدِّراسِية التيّ يسلكها الأبناء فيما بعد، (Chevalier & Lanot, 2002, 165-175). فيّ حين نَجِدّ أنّ الطلاب الذين ينتمون إلى عائلات ذات حالة (مكانة) اقتصاديَّة مرتفعة والذين يتفاعلون مع أقران ذوي مكانة مرتفعة , يحقّقَون تحصيلاً (إنجازاً) ذا مُستَوى أعلى بمعدّل وسطي, بسبَّب جزئيّ يعود إلى أنّ الطلاب الذين يداومون فيّ مدارس ذات حالة اقتصاديَّة مرتفعة أكثر, هم أكثر احتمالاً بأنّ يؤسسوا صداقات مع أفراد يتّمتعون بمهارات وقدرات جيدة فيّ التعلم, وطّمُوحات تعليميَّة مرتفعة، (Israel & Beaulieu, 2004, 264). كما أنهم يعملون على اختيار مقررات دِّراسيَّة أطول من نظرائهم الذين ينتمون إلى خلفيات ذات مُستَوى منخفض أكثر، (Page, et.al, 2007, 748).

بالإضافة إلى متغيرات أخرى تؤثّر على توجهات الطّالب. شخصيته ووضعه النفسيّ الذيّ إما أنّ يؤدِّيّ إلى الاستقرار النفسيّ لديه وهذا يعنيّ الهدوء والقدرة على التعلم دون تأثير أو تشويش أو عكس ذَلِكَّ حَيثُ يعانيّ الطّالب من عدم الاستقرار النفسيّ الذيّ لا يُمكِنّ للطالب الذيّ يقع فيه أنّ يقوم بتعلم أَيّ شيء، لأنّ أفكاره وقواه النفسيَّة تكون مشغولة ومنصبة على وضع الأسرة الاقتصاديّ، وكيف أنّ الأسرة تعانيّ ولا تستطيع أنّ توفر له أَيّ شيء وهل يستطيع مساعدتها؟ وكيف؟ أو أنَّه يحقَدّ على الأسرة وعلى كلّ أفراد المجتمع من حوله وتتحول جميع الطاقات لديه إلى طاقات عدوانيَّة منحرفة تسعى إلى الإشباع عن طريق الانتقام من جميع الناس من حوله. وعليه فإنّ العامل الاقتصاديّ يلعب دوراً هاماً ويسهم إلى حد بعيد فيّ تكامل شخصيَّة الفرد، فالوضع الاقتصاديّ السيئ والصعب والفقر والاضطراب الاقتصاديّ وعدم الشعور بالأمن من شأنَّه أنّ يؤثِّر فيّ تماسك الأسرة وتكاملها وبالتاليّ يُعرض الأطفال والطلاب إلى مختلف الخبرات والتجارب القاسيَّة والإحباط المتواصل الذيّ يؤثِّر عليهم مما يؤدِّيّ بهم إلى عدم الاهتمام فيّ المدرسة بسبَّب ما يعانونَّه من نقص فيّ توفير جميع الحاجات الأسَاسيَّة والضروريَّة وبالتاليّ انخفاض التَحصيّل

المدرسيّ الذيّ يصلون إليه.

فيّ بعض الحالات يؤدِّيّ انخفاض دخل الأسرة ووضعها الاقتصاديّ الصعب إلى إحساس الطفل بمسؤوليته تجاه الأسرة فيعمل كلّ ما يستطيع عمله للحصول على المال اللازم لسد احتياجاتها، وكلّ ذَلِكَّ على حساب تحصيله المدرسيّ واستمرار تعلمه وتطوره المستقبليّ، (نصر الله، 2004، 66-67).

4- المُستَوى الثقافيّ للأسرة:

إنّ ثقافة الوالدين تعتبَّر عاملاً هاماً يلعب دوراً مهمّاً فيّ تقدم أبنائهم وتفوقهم التعليميّ والتَحصيّل المدرسيّ بصورة عامة والتَحصيّل القرائيّ بصورة خاصة، وذَلِكَّ لكون الأبناء يقومون بتقليد الآباء فيّ جميع الأعمال التيّ يقومون بها وخصوصاً القرائيَّة لأنّ الوالدين الذين يهتمون بالقراءة وحبّ المطالعة يعَرّفون تمام المعَرّفة بأنّ هذا الجانب يُعطيّ للطفل دافعاً قويّاً للقيام به والمواظبة عليه، (نصر الله، 2004، 68-69). إذ يعمل الوالدان اللذان يكون مُستَوى تعليمهما أعلى على إيجاد بيئة محفزة فكريّاً على نحو أكبر لأطفالهم. فقَدّ تَمَّ إثبات أنّ الوالدين اللذين يكون مُستَوى التعليم لديهما مرتفعا يكون لديهما أسلوبا مختلفا للتفاعل مع أطفالهم وبشكلّ خاص فيما يتعلق باللغة التيّ يستخدمونَّها. فالأمهات اللاتيّ تعلمن فيّ الجامعة يتكلمن أكثر، ويستخدمن مفردات أكثر غنىً ويقرأن أكثر لأطفالهن من الأمهات اللاتيّ اقتصرن على التعليم الثانويّ، (Ardila, et.al, 2005, 541).

إضافة إلى ذَلِكَّ فإنّ المُستَوى التعليميّ والثقافيّ للأب والأم أو وليّ الأمر يُعتبَّر من المتغيرات الهامّة التيّ تسهم فيّ فهم مدى تعَرّف الأسرة على مشكلات أبنائهم فيّ مؤسساتهم التّعليميَّة وخصوصاً المرحلة الأولى الأسَاسيَّة التيّ تقوم بعمليَّة التأسيس الأولى لدى الأطفال والتيّ عليها يتوقف مدى تقدم وتطورّ الطفل فيّ المستقبل.

بالتاليّ يمكننا القول أنّ مُستَوى الآباء الثقافيّ يؤثّر ويلعب دوراً واضحاً فيّ مدى رغبة الأبناء وتوجيههم الحاد إلى التعلم والتَحصيّل. حَيثُ أنَّه إذا كَانَ الأب حاصلاً على مُستَوى عالٍ من التعليم فإنَّه من المتوقع أنّ يصل الابن إلى ما وصل إليه الأب أو أكثر من ذلك، إلاَّ فيّ بعض الحالات الشاذة التيّ يسير فيها الأبناء بعكس اتجاه الأب وذَلِكَّ بسبَّب القدرات العقليَّة والرغبة، أو بسبَّب المعاملة الصعبة والقاسيَّة من جانب الأب التيّ تؤديّ إلى زيادة الرغبة لدى الابن فيّ عدم تحقيق رغبات الأب. من ناحيَّة أخرى قَدّ يؤدِّيّ المُستَوى الثقافيّ المتدنيّ للأب فيّ التأثير السلبيّ على الأبناء وعلى تحصيلهم العلمي. وهنا يجب أنّ نذكر أنّ مثل هذا الوضع قَدّ يؤدِّيّ فيّ الكثير من الأحيان إلى خلق روح التحديّ الإيجابيّ لدى الابن ويدفعه لعمل كلّ ما فيّ وسعه من أجل الوصول

إلى تحصيل علميّ عالٍ جداً يفوق تحصيل التلاميذ الآخرين فيّ التعليم الخاص. وأيضاً نؤكد على مدى أهميَّة المُستَوى الثقافيّ والتعليميّ للأم لأنّ ذَلِكَّ يؤثِّر بصورة واضحة سلباً أو إيجاباً على طبيعة العلاقة داخل الأسرة، وبَينَّ الأسرة والمدرسة، ومدى الاهتمام الأسريّ بعمليات العمليَّة التّعليميَّة فيّ المدرسة.

تؤكد بعض الدراسات التربويَّة على أنّ التَحصيّل الدِّراسِيّ للأبناء قَدّ يزداد إذا زادت ثقافة الوالدين، وقَدّ يتأثِّر سلباً بالمُستَوى الثقافيّ المتدنيّ الذيّ يهمل الأطفال ولا يعمل على تشجيعهم ومراقبتهم أثناء تعلمهمّ المدرسيّ، فالأمهات المتعلمات ذوات المُستَوى العاليّ من التعليم من المفروض أنّ يُعملنَّ على تشجيع أبنائهن على المثابرة فيّ التعليم حتى يستطيعوا رفع مُستَوى تحصيلهم والحصول على علامات مدرسيَّة عاليَّة. وفيّ المقابل إذا كَانَ الطفل بَينَّ أبوين جاهلين ولكنَّ يهتمان به ويمنحانَّه العنايَّة الكافيَّة ويحاولان تلبيَّة حاجاته قدر الإمكَانَ فإنّ ذَلِكَّ ولا شك سوف يساعده على تطوير قدراته المختلفة ويجعله يرفع مُستَوى تحصيله المدرسيّ، (نصر الله، 2004، 69–72). وقَدّ أثبتت الدراسات التيّ أُجريت بهدف التعَرّف على علاقة المُستَوى الاجتماعيّ ـــ الثقافيّ والاقتصاديّ للأسرة، وبَينَّ التَحصيّل والتفوق فيه، أنّ معظم المتفوقين ينتمون إلى مستويات مرتفعة اجتماعيّاً وثقافيّاً واقتصاديّاً، (عبد اللطيف، 1999، 121).

يُمكِنّ أنّ نضيف إلى ذَلِكَّ أنّ مُستَوى المصادر المتاحة للتلاميذ فيّ المنزل يستطيع أنّ يتِّمم, ويعزز ويضيف إلى تجاربهم ويرفع مُستَوى تحصيلهم. تتَضَمَّن هذه المصادر على: كميَّة الكتب المتاحة، كمبيوتر فيّ المنزل، الاتصال بالانترنت، المدرسين الخاصين وغيرها من الأنشطة التعليميَّة. إلى جانب اهتمامات وجهود أخرى مبذولة من قبل الوالدين تتَضَمَّن إدخال الأطفال فيّ صفوف لتعلم الموسيقا، زيارة المتاحف، أو المشاركة فيّ أنشطة ثقافيَّة أخرى. فكلما زادت المصادر المتاحة للأطفال فيّ المنزل، كلما تقدمت معدَّلات إكمال المدرسة والأداء الأكاديميّ لهؤلاء التلاميذ، (Israel & Beaulieu, 2004, 262). بالتاليّ يمكننا القول أنّ المناخ الثقافيّ الذيّ توفره الأسرة أو تحرص على توفيره، وحالة الأسرة الاقتصاديَّة ومدى توفيرها لاحتياجات الطفل وإشباعها لرغباته ومُيوله واتجاهاته، ومدى تنويع المُثيرات التيّ تساعد على نمو الطفل عقليّاً واجتماعيّاً وانفعاليّاً وجسميّاً تلعب دوراً فعالاً فيّ قدرة الطفل على التَحصيّل المدرسيّ التعليميّ الإيجابي. وفيّ حقيقة الأمر يعتبَّر الوسط العائليّ والجو الذيّ يسود فيه وعَدّد أفراد الأسرة وطبيعة السكن الذيّ تعيش فيه الأسرة والمستويات التّعليميَّة للأفراد، والمُستَوى التعليميّ والثقافيّ والاقتصاديّ للأب والأم، ومن المتغيرات التيّ يجب الاهتمام بها والعمل على الكشف عن المشاكلّ التيّ تواجه الطلاب فيّ مراحل التعليم الأسَاسيَّة بسببها، وتؤديّ فيّ نَّهايَّة الأمر إلى التأثير على المُستَوى التعليميّ والتَحصيّلي،

(نصر الله، 2004، 63–65). فعندما يُزود الشباب بالإرشاد فيّ السلوك الذيّ قَدّ يُعتبَّر مناسباً أو غير مناسب، فإنّ التأثيرات على تقدمهمّ الدِّراسِيّ تكون قويَّة وإيجابيَّة (Israel, et.al, 2001, 60).

جـــ– عوامل تتعلق بالمُعَلّم والبيئة الصفيَّة والمدرسيَّة:

*** دور المُعَلّم فيّ التَحصيّل الدِّراسِي:**

يمثل المُعَلّم المحور الأساسيّ الذيّ ترتكز عليه العمليَّة التربويَّة والتّعليميَّة إلى حد أنَّ البعض يَرَى أنّ المعيار الذيّ يُمكِنّ أنّ تتحدد من خلاله ملامح المستقبل فيّ أَيّ مجتمع من المجتمعات هم المُعَلّمون، (راشد، 2001، 21). فالمُعَلّم الناجح يهدف لتحقيق سعادة وخير الطلاب من خلال التفاعل الايجابيّ القائم بينَّه وبَينّهم، بالإضافة إلى جهوده المبذولة لإشراكهم فيّ برامج المدرسة، والأنشطة التيّ تساعد فيّ دمجهم فيّ حياة المدرسة، مما يجعل الطلاب يميلون أكثر نحو تحقيق المزيد من النجاح في المدرسة، (Israel & Beaulieu, 2004, 265). كما أنّ المُعَلّم المتمكن من مادته، والمتزود بمهارات التدريس، والمحبّ لمهنته وطلابه يترك أَثّراً وانطباعاً طيباً فيّ دافعيَّة ونفوس طلابه، فالانطباع الجيد من الطلاب عن المُعَلّم الذيّ يبادلونَّه الحبّ له ولمادته يدفعهم لبذل قصارى جهدهم لإرضائه، وينعكس ذَلِكَّ إيجاباً على تحصيلهم، والمُعَلّم الذيّ لا يتصف بمثل هذه الصفات ينفر طلابه من مادته فيكرهونَّها وقَدّ ينعكس ذَلِكَّ سلباً على تحصيلهم، (راشد، 2001، 21). ويمكننا القول أنّ المُعَلّم الناجح هو الذيّ يعامل أبناءه الطلبة معاملة قوامها المودة والحبّ والرحمة ويتجنب الشدة فيّ التعامل معهم فهذا قَدّ يؤدِّيّ إلى خلق نوع من العلاقة الحميمة بَينَّ الطّالب ومُعَلّمه ويغرس فيه حبّ المادة العلميَّة مما يكفل له التفوق فيها، (أحمد، 2004، 22).

بذَلِكَّ نستطيع القول أنّ المُعَلّم الذيّ ينجح فيّ إقامة علاقة جيدة مع طلابه هو المُعَلّم الذيّ يشجع المُيول المرغوبة عند طلابه وينميها ويغرس مُيولِ جديدة لم تكن موجودة أصلاً عندهم، كَانَ يغرس ميلاً نحو المطالعة، والرسم... الخ، وهو أيضاً المعلم الذيّ يشجع الحديث الإيجابيّ بَينَّ الطلبة ويظهر اهتماماً خاصاً فيّ الحديث معهم للتعَرّف على خبراتهم ويشجعهم للتعبير عن انفعالاتهم بحريَّة، هذا بالإضافة إلى ابتسامته وطلاقة وجهه حَيثُ تعطيّ الابتسامة إحساساً بالأمل والتشجيع والاهتمام بما يقوله المُعَلّم أو يفعله، وتخلق جواً مريحاً للتدريس، يساعد الطّالب على رفع مُستَوى تحصيله.

كما يتوجب على المُعَلّم أنّ يظهر تعاطفاً مع مشاعر الطّالب، حتى مع مشاعر أولئك الذين يثيرون الفوضى فيّ الصف، مما يزيد من محبتهم لمُعَلّمهمّ، وينعكس بشكلّ إيجابيّ على تحصيلهم الدِّراسِيّ، وفيّ كثير من الأحيان يُفَضّل أنّ يدرك الطّالب أنّ المُعَلّم يرفض سلوكه الخاطئ. ولا

يرفضه كشخص، وعندما يشعر الطّالب بتفهم المُعلّم لأسباب سلوكه الخاطئ ورغبته فيّ مساعدته على التخلص أو التخفيف منه، فإنَّه يظهر استُعَدّاداً أكبر للتعاون معه، وهذا ينعكس بالتاليّ على مستواه الدِّراسِي.

كما يتوجب على المُعلّم عدم التعليق على السلوك الصفيّ السيئ بطريقة جارحة مما يؤدِّيّ إلى شرخ فيّ العلاقة بَينَّ المُعلّم والطّالب، وينعكس بشكلّ سلبيّ على التَحصيّل الدِّراسِيّ للطالب، ومن الأفضل فيّ هذه الحالة إيقاف التعليق على السلوك الصفيّ السيئ واستبداله بتعزيز السلوك الجيد.

كما يجب مراعاة الحالة النفسيَّة والاجتماعيَّة لدى الطلاب لأنَّها تؤثِّر على تحصيل الطّالب العلميّ لِذَّا يجب على المُعَلّم تفهم حالة الطّالب ومراعاة ذَلِكَّ بكلّ جديَّة. ولابد أيضاً من مراعاة الفروق الفرديَّة بَينَّ الطلاب حَيثُ أنّ قدرات الطلاب الذكائيَّة تختلف من شخص لآخر فيجب على المُعَلّم أنّ يراعيّ هذه الفروق الفرديَّة بَينَّ أبنائه الطلبة ويعاقب كلّ طالب حسب قدراته الذكائيَّة ولا يجعلهم على حد سواء. ويجب أنّ يتقرب المُعَلّم من الطلاب ويقدم لهم النصح والإرشاد الذيّ يفيدهم فيّ مستقبلهم التعليميّ ويجنبهم الكثير من المشكلات التيّ قَدّ تؤديّ إلى الفشل الدِّراسِيّ، (أحمد، 2004، 30-32).

تؤكد «آمنة تركي» (1985) على تأثير شخصيَّة المُعَلّم على التَحصيّل الدِّراسِيّ للطلاب بقولها إنّ المُعلّم يقوم بدور كبير فيّ مدى إفادة الطّالب تعليميّاً أو عدم إفادته، حَيثُ أنّ كفاءة المُعلّم تجعله قادراً على فهم طبيعة الطّالب والعوامل التيّ تميّزه وتؤثِّر فيه بالإضافة لقدرته على أخذ الفروق الفرديَّة بَينَّ الطلاب بعين الاعتبار ومساعدتهم على زيادة تحصيلهم الدِّراسِيّ (محمد، 2001، 33).

هناك مهارات إنّ توافرت فيّ المُعلّم فإنَّها تؤديّ إلى إنجاح العلاقة التيّ تنعكس بدورها على ارتفاع التَحصيّل الدِّراسِيّ للطالب **وهي:**

أنّ يكون المُعلّم يمتلك مواصفات مُعَيَّنة، جسميَّة وعقليَّة، ومهنيَّة وأكاديميَّة، ولكيّ يهيّأ مُعَلّم بهذه المواصفات ينبغيّ أنّ يكون إعداده على مُستَوى عال من الكفاءة تجعله قدوة حسنة لطلبته. وأنّ يواكب كلّ ما هو جديد فيّ طرق التدريس.

وأنّ يخطط المُعلّم للتدريس، ويعد التخطيط للتدريس من عوامل وأسباب نجاحه (أحمد، 2004، 33-34).

وهنا نستطيع القول بأنَّه لا يقتصر تأثير المُعَلّم على تحصيل طلابه من خلال سماته فقط بل يتُعَدّى ذَلِكَّ إلى الطرق والأساليب التدريسيَّة التيّ يستخدمها مع طلابه ومدى إلمامه بها، فالمُعلّم

القادر على استخدام أساليب وطرق تدريسيَّة تتناسب مع قدرات وإمكانات طلابه من ناحيَّة ومع طبيعة المادة التيّ يقوم بتدريسها من ناحيَّة أخرى، يُساهم بشكلٌ كبير فيّ ازدياد التَحصيّل لدى طلابه.

كما أنَّ استغلال المُعَلّم للوقت، ولإمكانات طلابه بشكلٌ جيد يُمكِنّ أن يساهم فيّ ارتفاع معدَّلات التَحصيّل الطلابيّ، وكلما قام المُعَلّم باستخدام إمكانيات وقدرات طلابه وتنويع طرق التدريس واستخدام الأنشطة المناسبة لموضوع التعلم، انعكس ذَلِكَّ بآثاره على التَحصيّل الدِّراسِيّ لدى طلابه، (راشد، 2001، 21-22).

هذا ما أشار إليه كانّتريل «Cantrell» فيّ دراسته إلى تأثر التَحصيّل الدِّراسِيّ للتلاميذ بخبرة المُعَلّم المعَرّفيَّة واتجاهاته فيّ التدريس داخل الفصل، فأوضح من خلال نتائج الدِرَاسَّة أنّ المُعَلّمين ذويّ المعَرّفة العاليَّة بالمبادئ السلوكيَّة واستراتيجيات التدريس فيّ الفصل كانوا أكثر إيجابيَّة من غيرهم وحقّقَ تلاميذهم نتائج تحصيَلية أكثر من تحصيل تلاميذ المُعَلّمين الأقل معَرّفة بالمبادئ السلوكيَّة، (محمد، 2001، 33).

يُمكِنّ تحديد بعض العوامل التيّ تؤديّ إلى انخفاض تحصيل الطلاب والتيّ تعود إلى المُعَلّم فيما **يلي:**

- عدم استخدام أساليب فعالة فيّ تدريس المنهج.
- عدم الوعيّ من قبل بعض المدّرسين بأساليب وطرق التدريس.
- عدم إلمام المُعَلّم بالطرق والأساليب التيّ يُمكِنّ استخدامها مع الطلاب ضعاف التَحصيّل.
- ضعف شخصيَّة المُعَلّم وسلوكه مما يؤدِّيّ إلى نفور الطلاب منَّه وعدم الإقبال على التعلُم.
- استخدام المُعَلّم للألفاظ غير التربويَّة مما يجعل الطلاب ينفرون منه.
- عدم كفاءة المُعَلّم.
- كثرة تنقلات المُعَلّم.
- عدم استخدام المُعَلّم لأساليب التشجيع اللازمة لزيادة التَحصيّل، (راشد، 2001، 23).

فالمُعَلّم يتِّمتع بموقع فريد يمكنَّه من تقويَّة دافع التَحصيّل لدى طلابه، وذَلِكَّ بتشجيعهم وتعزيز جهودهم وإثارة اهتمامهمّ بالتعلم، والمُعَلّم الذيّ يبنيّ علاقته مع طلابه على أسَّاسْ متين هو المُعَلّم الذيّ يساعدهم على اكتشاف قابليتهم والتخفيف من إحساسهم بالعجز، والقصور الذيّ يعانيه البعض

منهم، وتنميَّة دوافعهم للإنجاز، وذَلِكَّ من خلال توفير الجو الملائم للعمليَّة التّعليميَّة، ومن خلال ما يصدر عنَّه من سلوكيات تشكلّ علاقته بهم فيّ الغرفة الصفيَّة، وهو أخيراً، المُعَلّم الذيّ يخلق جواً من الود والترابط والتعاون والمشاركة الوجدانيَّة بَينَّ طلابه بحَيثُ يكونون طلاباً متميّزين بأخلاقهم وبمستوياتهم التَحصيَلية العاليَّة، (أحمد، 2004، 34).

*** دور المنهج فيّ التَحصيّل الدِّراسِي:**

يعتبَّر المنهج الدِّراسِيّ أَحَدّ عناصر العمليَّة التّعليميَّة، وللمنهج أثّر كبير فيّ عمليَّة التَحصيّل، فقَدّ أشارت الكثير من الدراسات إلى أنّ انخفاض أو ارتفاع التَحصيّل يرتبط فيّ كثير من الأحيان بالمنهج، فعلى سبيل المثال تُشير سميرة السالم، إلى عَدّد من العوامل التيّ قَدّ ترتبط بالمنهج والتيّ تُساهم فيّ انخفاض التَحصيّل الدِّراسِيّ والتيّ تتمثل فيما يَلِي:

- كثرة محتويات المنهج ما يدفع المُعَلّم إلى التركيز على الكم دون الكيف.
- تركيز المنهج على الجوانب المعَرّفيَّة التيّ تتطلب الحفظ دون الفهم.
- تركيز الكثير من المناهج على الطلاب الأقوياء.
- قلة التشويق والجاذبيَّة فيّ موضوعات المنهج.
- عدم تناسب بعض المفاهيم المتضمنة فيّ المناهج مع قدرات الطّلاب.
- ضعف الترابط بَينَّ محتويات وموضوع المنهج.
- قلة الإمكانات المتاحة لتنفيذ المنهج.
- صعوبة المنهج.
- تضارب محتويات المنهج مع الواقع المعاش، (راشد، 2001، 24-25).

لذَلِكَّ فإنّ تغيير المناهج من وقت لآخر يفترض أنّ يكون سببه الأساسيّ هو إعادة النظر بها بشكلّ يتناسب مع تطورات الحياة، كما أنَّه كلما استطعنا تجويد المناهج من خلال الاعتماد على المتخصصين نصبح قادرين على القيام بالتغيير وبطريقة علميَّة وكلما كانّت مناهجنا ذات بنيَّة علميَّة معاصرة ومتطورة كلما انعكس ذَلِكَّ على التَحصيّل الدِّراسِيّ، (بدور، 2001، 76-77).

يشير خليل الخليَليّ إلى ارتباط التَحصيّل الدِّراسِيّ ارتباطاً قويّاً بالمنهج، فيَرَى أنّ المنهج من حَيثُ توجهاته وفلسفته التيّ يقوم عليها والأهداف التيّ يسعى إلى تحقيقها ومحتواه والطرق التيّ

يُمكِنّ أنّ تتبع فيّ تقويمه، وكذَلِكَّ مدى ملائمة المنهج للخصائص النمائيَّة لدى الطلاب ولحاجاتهم ورغباتهم ومدى مراعاة المنهج للفروق الفرديَّة بينهم، وكلّ هذه العوامل تجعل من المنهج عنصراً مهمّاً من العناصر المؤثِّرة فيّ التَحصيّل الدِّراسِيّ، ويضيف أيضاً أنّ النَشَاطّ المصاحبّ للمنهج له دور كبير فيّ التَحصيّل، حَيثُ يعمل على استثارة دافعيَّة الطّالب للتعلم، كما يوفر له الفرص التيّ تمكنَّه من التفكير والإجابة عن الأسئلة التيّ يتضمنَّها، (راشد، 2001، 25).

*** دور المدرسة وجماعة الأقران فيّ التَحصيّل الدِّراسِي:**

يتأثِّر التَحصيّل الدِّراسِيّ لدى الطلاب بالمدرسة التيّ يتعلمون فيها، وما تقدمه من تسهيلات لطلابها، (راشد، 2001، 26). وكذَلِكَّ فإن الإمكانات الماديَّة المتاحة للمدارس لها تأثير على نوعيَّة أبنيَّة المدرسة، معدات الصفوف، الكتب وغيرها من المصادر التدريسيَّة (التعليميَّة) بالإضافة إلى أجور المدرسين لها تأثير على البيئة التعليميَّة والتَحصيّل الدِّراسِيّ، (Israel & Beaulieu, 2004, 262). فالمدرسة التيّ تتوافر فيها الإمكانات الجيدة يكون ناتج التعليم فيها أكثر من المدرسة التيّ تفتقر إلى الإمكانات اللازمة لأداء دورها، كما يتأثِّر تحصيل الطلاب بنَمَطّ الإدارة المدرسيَّة، فالحزم أو التسيّب الذيّ يُمكِنّ أنّ يسير عليهما مدير المدرسة فيّ قيادته للمدرسة ومُعلّميها وإداريها وطلبتها يُمكِنّ أنّ يساهم فيّ عمليَّة التَحصيّل الدِّراسِيّ، وقَدّ أشارت بعض الدراسات إلى أنّ الإدارة المدرسيَّة تساهم فيّ عمليَّة التَحصيّل الدِّراسِيّ وانخفاض التَحصيّل والتيّ تتمثل فيما **يلي:**

- الإدارة الدكتاتوريَّة والتنظيم السيئ للمدرسة.
- عدم انتظام التلميذ فيّ المدرسة وغيابه المتكرر مما يجعله أكثر عرضة من زملائه للتأخر الدِّراسِي.
- سوء العلاقة بَينَّ التلميذ والمدرسة مما يؤدِّيّ إلى شعور التلميذ بالفشل، وعدم قدرته على النجاح.
- إهمال المدرسة لمُيولِ التلميذ واستُعدَادَاته، وكذَلِكَّ للفروق التيّ توجدِّ بَينَّ التلاميذ مما ينعكس بشكلّ سلبيّ على التلميذ وعلى أدائه المدرسي.
- سوء توزيع التلاميذ على الصفوف، وعدم التجانس بَينَّ الطلاب، (راشد، 2001، 26).

لذَلِكَّ يتوجب على إدارة المدرسة تنفيذ السياسة التربويَّة السليمة والعمل بالتعاون مع أفراد الهيئة التّعليميَّة على تحقيق الأهداف التربويَّة من المناهج الدِّراسِية المقررة وذَلِكَّ بالتخطيط السليم وتوفير المناخ والجو المناسب للأداء التربويّ، (عثمان، 2002، 55).

فالبيئة المدرسيَّة مجتمع صغير يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثِّر بعضهم فيّ بعض، فالعلاقات الاجتماعيَّة بَينَّ المُعَلّم والطّالب تؤثِّر تأثيراً كبيراً فيّ التَحصيّل الدِّراسِيّ للطالب ويذكر جونسون (Ghonson, 1979) أنّ للبيئة المدرسيَّة السلبيَّة دلالات تبدو على الطّالب التابع لها، ممثلة فيّ عدة أمور منَّها عدم إنجازه ما يوكلّ إليه من أعمال مدرسيَّة. ويَرَى "شيفر" أنّ الجو التعليميّ فيّ المدرسة والممثل بالكادر الإداريّ والتعليميّ يلعب دوراً كبيراً فيّ رفع مُستَوى التَحصيّل الدِّراسِيّ للطلبة، فإذا كانّت الروح المعنويَّة للعاملين فيّ المدرسة مرتفعة، فإنّ جو المدرسة يصبح أقرب إلى الإثارة والتفاؤل فيما يتعلق بالمتعلم والعلاقات الإِنْسَّانيَّة، (أحمد ,2004، 33).

يعد حجم المدرسة (عَدّد الطلاب المسجلين) متصل بشكلّ عام بتحصيل وانجاز الطالب، إلى حد ما، حَيثُ تقوم المدارس الأكبر حجما" بتعزيز تحصيل أعلى بما أنَّها تمنح الطلاب مجموعة أوفر من عروض المواد المقررة (المناهج)، تمتلك مدرسين أكثر خبرة وكفاءة، كما تمتلك مجموعة متنوعة أكثر من خدمات الدعم التعليميّ، (Israel & Beaulieu, 2004, 265).

قَدّ يتأثّر التَحصيّل الدِّراسِيّ بما توفره المدرسة من خدمات إرشاديَّة ومما تؤكد عليه من تعاون مع البيت فيّ حل مشكلات الطلاب السلوكيَّة والتَحصيلَية.

وفيّ هذا الصدد تشير دِرَاسَّة "عواطف بياري" إلى أنّ نسبة (44%) من الطلاب حددوا سبَّب تأخر تحصيلهم إلى عدم فهم الإدارة المدرسيَّة لمشكلاتهم، وأنّ نسبة (26%) من الطلاب أكدوا على أنّ الإدارة تركز على التدريس أكثر من الأنشطة الاجتماعيَّة والرياضيَّة اللازمة لتجديد نَشَاطّ الطلاب، كما أشارت الدِرَاسَّة إلى أنّ نسبة (34%) من المسؤولين أكدوا أنّ كثرة عَدّد الفصول والحصص يؤدِّيّ إلى تأخر الطلاب دِّراسيّاً، بالإضافة إلى عدم التنسيق بَينَّ وزارة المعارف ورعايَّة الشباب يؤدِّيّ إلى تعارض الوظيفة التّعليميَّة مع الترويحيَّة مما يصرف الطلاب عن متابعة الدروس وبالتاليّ يتأخرون دِّراسياً، (راشد، 2001، 27).

أما على صعيد الأقران فنستطيع القول أنّ مجموعات الأقران تمثل محفزات رئيسيَّة للتطوير بناء" على المدى الذيّ تقوم به، ومن خلال السماح باشتراك الشباب ومشاركتهم فيّ تفاعلات أكثر تعقيدا" مع بيئاتهم.

فجماعة الأقران تلعب دوراً هامّاً فيّ صياغة سبل الحياة الأكاديميَّة خلال مرحلة المراهقة. فعلى سبيل المثال تعتبَّر قرارات العمل بجد فيّ المدرسة أو ترك المدرسة، أمثلة عن القرارات التيّ للأقران تأثير كبير فيّ اتخاذها خلال المراهقة ــ هذه القرارات التيّ يُمكِنّ أنّ تزيد وتساهم فيّ تيار النتائج الدِّراسِية والتعليميَّة. وذَلِكَّ لأنّ الحفاظ على الروابط مع مجموعة الأقران هو أمر بارز خلال

مرحلة المراهقة، فنحن نفترض أنّ قيمّ الأصدقاء والتأثير الذيّ يبذلونّه على بعضهم البعض كأداء لهذه القيمّ، هو عامل وسيط رئيسيّ آخر للسبل الدّراسِية خلال المراهقة، (Roeser & Peck, 2003, 42-43)، كما أنّ العلاقات القائمة بَينَّ الشباب والراشدين والتيّ يُمكِنّ أنّ تتطورَّ من خلال المجموعات، تقدم فرصة لصياغة معايير الشباب، قيمهمّ وطّمُوحاتهم. عندما تتَضمَّن هذه الأنشطة على بالغين (راشدين) ذوي مُستَوى تعليميّ مرتفع أكثر، يحاط الشباب بأمثلة إيجابيَّة يُحتذى بها والتيّ تعمل على توضيح أهميَّة التَحصيّل الدِّراسِيّ، (Israel, et.al, 2001, 48). إنّ المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعيَّة وبيئة تربويَّة تعمل كلّ عناصرها معاً من أجل تحقيق الأهداف المنشودة وتصبّ جميع جهود ونشاطات هؤلاء فيّ تحقيق الأهداف التربويَّة داخل المدرسة وخارجها وبما يتِّماشى مع ما يهدف إليه المجتمع من تربيَّة أبنائه تربيَّة صحيحة وعلى أسس سليمة، (راشد، 2001، 27).

نستنتج مما تقدم ما يَلي:

أنّ التَحصيّل الدِّراسِيّ كهدف أساسيّ للعمليَّة التربويَّة والتّعليميَّة يتأثّر بالكثير من العوامل المتداخلة والمتشابكة التيّ يصعب الفصل بينّها، وذَلِكَّ ما أظهرته كثير من الدراسات العربيَّة والأجنبيَّة، حَيثُ أشارت نتائج تلك الدراسات إلى ارتباط التَحصيّل الدِّراسِيّ بمجموعة من العوامل الذاتيَّة المتعلقة بالطّالب ذاته، كالقدرات العقليَّة، الجوانب الدافعيَّة، والسمات المزاجيَّة وغيرها من العوامل الخاصة بشخصيَّة الفرد، كما أشارت النتائج إلى ارتباط التَحصيّل بمجموعة من العوامل البيئيَّة المتعلقة بالأسرة والمدرسة كالاتجاهات الوالديَّة، وشخصيَّة المُعلّم، والمناخ المدرسيّ العام، وغيرها من العوامل الخاصة ببيئة الطّالب، وطبقاً لنوعيَّة العوامل الذاتيَّة والبيئيَّة، فإنّ تأثيرها قَدّ يكون إيجابيّ مثل تأثير الاتجاهات الوالديَّة السويَّة والقدرة العقليَّة المرتفعة، وهو ما يساهم فيّ الارتقاء بالتَحصيّل الدِّراسِيّ للطالب، وقَدّ يكون تأثيرها سلبيّ مثل الاتجاهات الوالديَّة غير السويَّة، والدافعيَّة المنخفضة، وهو ما يعمل على انخفاض مُستَوى التَحصيّل الدِّراسِي.

ونظراً لأنّ العوامل الذاتيَّة والبيئيَّة السابقة يكمل كلّ منّها الآخر وليست منفصلة عن بعضها تماماً فإنَّه من الصعوبة تناول تأثير أيّاً منّها فيّ التَحصيّل الدِّراسِيّ بعيداً عن باقيّ تأثيرات العوامل الأخرى، وذَلِكَّ لا ينبغيّ تجاهل تأثير بعض هذه العوامل والتركيز فقط على تأثير البعض الآخر منّها.

الفصل السادس

إجراءات الدرَاسّة الميدانيّة

- منهج البَحثّ.
- المجتمع الأصليّ لعَينَّة البَحثّ.
- عَينَّة البَحثّ.
- أدوات البَحثّ.
- حدود البَحثّ.
- الأساليب الإحصائيّة.

أولاً: منهج البَحثّ:

لقدّ اقتضى العمل مِنّ أجل تحقيق أهداف البَحثّ إتباع المنهج الوصفيّ التحليليّ الذيّ "يهتم بوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، 2007، 370). وقدّ تمثّل ذلك بالجانبينّ التاليين:

1. **الجانب النظريّ:** تناول تعريف المُيولْ بشكلّ عام، وخصائصه، والعوامل المؤثرة فيّ نشأته، وطرائق الكشف عنه، وقياسه، وأنواعه، والعوامل المحددة للأنماط المهنيّة، ثم تناول مفهوم الاختيار المهنيّ واستعرض أهم النظريات الّتِيّ تُفسر السلوك والاختيار المهنيّ، والعوامل المؤثرة فيّ الاختيار المهنيّ والدراسيّ ثم تناول التصنيف والتوصيف المهنيّ. وتناول مفهوم مستوى الطموح بشكلّ عام واستعرض بعض تعريفاته وطبيعته ونموه وجوانبه والنظريات المفسرة له والعوامل المؤثرة فيه وأساليب قياسه. وتناول معنى التَحْصّيل الدراسيّ بشكلّ عام واستعرض بعض تعريفاته وأهم العوامل الّتِيّ تؤثر على التَحْصّيل الدراسيّ.
2. **الجانب الميدانيّ:** إذ قامت البَاحِثّة بتطبيق مقياس للمُيولْ المهنيّة ومقياس لمستوى الطموح (بعد التحقق مِنّ إجراءات صدقهما وثباتهما) على أفراد عَيِنَّة البَحثّ وحساب درجاتهما على الأدوات، ومِنّ ثم معالجة الدرجات الخام بالقوانين الإحصائيّة المناسبة للتحقق مِنّ فرضيات البَحثّ.

ثانياً: المجتمع الأصليّ لعَيِنَّة البَحثّ:

يتألف المجتمع الأصليّ للبَحثّ مِنّ جميع طلاب الصف الثانيّ الثانويّ فيّ ثانويات مدينة دمشق الرسميّة بفروعها التاليّة: (العامة– التجاريّة– الصناعيّة– النسويّة) للعام الدراسيّ 2007– 2008، وهو العام الذيّ طبقت فيه الدِراسّة.

وقدّ بلغ عدد أفراد المجتمع الأصليّ فيّ الصف الثانيّ الثانويّ 14849 طالباً وطالبة موزعين على النحو التاليّ:

- الثانيّ الثانويّ العام بفرعيه (العلميّ (7406) طالباً وطالبة ــ الأدبيّ (3638) طالباً وطالبة).
- الثانيّ الثانويّ المهنيّ بفروعه الثلاثة (التجاريّ المهنيّ (1500) طالباً وطالبة ــ الصناعيّ المهنيّ (1518) طالباً وطالبة ــ النسويّ المهنيّ (787) طالبة.

والجدول رقم (1) يبينّ عدد أفراد المجتمع الأصليّ موزعين حسب الجنس.

الجدول رقم (1)

عدد أفراد المجتمع الأصليّ موزعين حسب الجنس

الفرع	الذكور	الإناث	المجموع
العلمي	3565	3841	**7406**
الأدبي	1086	2552	**3638**
التجاري	890	610	**1500**
الصناعي	1498	20	**1518**
النسوي	------	787	**787**
المجموع	**7039**	**7810**	**14849**

هذا وقدّ تم الحصول على أعداد الطلاب فيّ المجتمع الأصليّ مِنّ خلال الرجوع إلى إحصائيات مديريّة التربيّة فيّ محافظة دمشق للعام الدراسيّ (2007–2008).

ثالثاً: عَينَّة البَحثّ:

بلغ عدد أفراد عَينَّة البَحثّ ككلّ (1419) طالباً وطالبة، مِنّ أصل (14849) طالباً وطالبة مِنّ طلاب الصف الثانيّ الثانويّ بفروعه التاليّة: (العامة، التجاريّة، الصناعيّة، النسويّة) فيّ ثانويات مدينة دمشق الرسميّة للعام الدراسيّ (2007–2008) ممِنّ تتراوح أعمارهم بينّ (15–17) سنة. وقدّ تم سحب عَينَّة البَحثّ بنسبة (9.5%). والجدول رقم (2) يبينّ عدد أفراد العَينَّة المسحوبة مقارنة مع عدد أفراد المجتمع الأصليّ.

الجدول رقم (2)

عدد أفراد العَينَّة المسحوبة مقارنة مع عدد أفراد المجتمع الأصلي

المجتمع الأصلي				عدد أفراد العَينَّة				
الفرع	ذكور	إناث	المجموع	الفرع	ذكور	إناث	المجموع	
العلمي	3565	3841	**7406**	العلمي	303	318	**621**	النسبة المئويّة 9.5
الأدبي	1086	2552	**3638**	الأدبي	107	225	**332**	
التجاري	890	610	**1500**	التجاري	116	143	**259**	
الصناعي	1498	20	**1518**	الصناعي	129	----	**129**	
النسوي	----	787	**787**	النسوي	----	78	**78**	
المجموع	**7039**	**7810**	**14849**	المجموع	**655**	**764**	**1419**	

وقدّ تم اختيار العَينَّة لهذِّا البَحثّ بالطريقة العشوائيّة الطبقيّة.

1. **عشوائيّة:** "بحَيثُ يكونّ لكلّ فرد مِنّ أفراد العَينَّة حظوظاً متساويّة في أنّ يجريّ اختياره مِنّ بينّ أفراد العَينَّة, وأنّ لا يؤثر اختيار أيّ فرد بأيّ صورة مِنّ الصور فيّ اختيار الفرد الآخر"، (حمصي, 1991, 18-19).
2. **طبقيّة:** تم بموجبها تصنيف الطلاب إلى الفروع التاليّة: (العلميّ، الأدبيّ، التجاريّ، الصناعيّ، النسوي)، الجنس (ذكور ــ إناث).

وقدّ بلغ عدد مدارس التعليم الثانويّ الرسميّ بفروعه التاليّة: (العامة، التجاريّة، الصناعيّة، النسويّة) فيّ مدينة دمشق للذكور والإناث، حسب إحصائيات مديريّة التربيّة فيّ محافظة دمشق للعام الدراسيّ (2007–2008) كما هو موضح بالجدول التاليّ:

الجدول رقم (3)

عدد مدارس التعليم الثانويّ الرسميّ: (العامة– التجاريّة– الصناعيّة– النسويّة)

المدارس	الذكور	الإناث	مختلطة	المجموع
عدد المدارس الثانويّة العامة	28	37	5	**70**
عدد المدارس الثانويّة التجاريّة	7	9	---	**16**
عدد المدارس الثانويّة الصناعيّة	14	---	1	**15**
عدد المدارس الثانويّة النسويّة	---	17	---	**17**

وقدّ اعتمدت البَاحِثّة فيّ سحب عَينّة مدارس التعليم الثانويّ على تقسيم مدينة دمشق إلى خمس مناطق جغرافيّة حَيثُ قامت البَاحِثّة برسم خطين ودائرة فيّ المنتصف بحَيثُ تكونّ أنصاف أقطارها متساويّة على شكلّ ⊠ على الخريطة المدرسيّة فقسم هذّان الخطان والدائرة المدينة إلى خمس جهات وهيّ كما يليّ:

- **المنطقة الشماليّة:** ركن الدين، المزرعة، الشيخ محيّ الدين، المهاجرين، أبو رمانة، المالكيّ، دمر، المزة.
- **المنطقة الشرقيّة:** العمارة، باب شرقيّ، دمشق القدّيمة (باب توما)، برزة، القابون، ساروجا (العدويّ، القصاع)، الشاغور، جوبر، التجارة، العباسيين، دويلعة، جرمانا.
- **المنطقة الجنوبيّة:** الزاهرة، المخيم، المنطقة الصناعيّة، التضامن، ابن عساكر.

- **المنطقة الغربيّة:** كفرسوسة، القدّم، الدحاديل، الميدان، عساليّ، نهر عيشة.
- **المنطقة الوسطى:** القنوات (باب سريجة)، البرامكة، الفحامة، باب مصلى، الحلبونيّ.

الجدول رقم (4)

توزيع المدارس الثانويّة الرسميّة: (العامة– التجاريّة– الصناعيّة– النسويّة) حسب التقسيم الذيّ اعتمدته البَاحِثّة

المناطق الجغرافيّة	عدد المدارس الثانويّة العامة				عدد المدارس الثانويّة التجاريّة			عدد المدارس الثانويّة الصناعيّة			عدد المدارس الثانويّة النسويّة	
	الذكور	الإناث	المختلطة	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	المختلطة	المجموع	الإناث	المجموع
المنطقة الشماليّة	9	14	4	**27**	2	3	**5**	6	1	**7**	8	**8**
المنطقة الشرقيّة	9	12	---	**21**	3	3	**6**	4	---	**4**	3	**3**
المنطقة الجنوبيّة	3	5	---	**8**	1	1	**2**	---	---	---	2	**2**
المنطقة الغربيّة	4	3	---	**7**	---	2	**2**	3	---	**3**	3	**3**
المنطقة الوسطى	3	3	1	**7**	1	---	**1**	1	---	**1**	1	**1**
المجموع	**28**	**37**	**5**	**70**	**7**	**9**	**16**	**14**	**1**	**15**	**17**	**17**

ثم قامت البَاحِثّة بسحب عدد المدارس بالطريقة العشوائيّة, حَيثُ تمت كتابة أسماء مدارس التعليم الثانويّ فيّ مدينة دمشق, فيّ كلّ منطقة على حدة (شماليّة– شرقيّة– جنوبيّة–غربيّة– وسطى) على ورقة منفصلة, مع فصل مدارس الذكور عَنّ مدارس الإناث, وتم سحب عَيِنَّة المدارس بشكلّ عشوائيّ ودون تمييز بنسبة (35%) حَيثُ تم التوصل إلى عدد المدارس المطلوب وهو كالتاليّ:

- (14) مدرسة للإناث، (11) مدرسة للذكور، مِنّ أصل (70) مدرسة عامة.
- (4) مدرسة للإناث، (4) مدرسة للذكور، مِنّ أصل (16) مدرسة تجاريّة.
- (5) مدرسة للذكور مِنّ أصل (15) مدرسة صناعيّة.
- (6) مدرسة للإناث مِنّ أصل (17) مدرسة نسوي.

موزعة على خمس مناطق جغرافيّة حسب التقسيم المعتمد فيّ البَحثّ. وحَيثُ أنّ البَاحِثّة وجدت أنّ المنطقة الشماليّة يتركز فيها العدد الأكبر مِنّ الثانويات العامة بالنسبة لمدارس الإناث لذلك فقدّ

أخذت منها (6) مدارس. بينّما أخذت مِنّ المنطقة الشرقيّة (4) مدارس لأنّ العدد فيّ هذّه المنطقة كان أقل، وأخذت مِنّ المنطقة الجنوبيّة مدرستين، فيّ حين أخذت مِنّ المنطقة الغربيّة والمنطقة الوسطى مدرسة واحدة مِنّ كلّ منطقة لأنّ عدد المدارس فيّ هاتين المنطقتين متساوٍ، وكذلك الأمر بالنسبة لمدارس الذكور العامة ولبقيّة الفروع. والجدول رقم (5) يبينّ عدد المدارس الّتِيّ تم سحبها مِنّ كلّ منطقة حسب التقسيم المعتمد فيّ البَحثّ.

الجدول رقم (5)

عدد المدارس الّتِيّ تم سحبها مِنّ كلّ منطقة

المناطق الجغرافيّة	عدد المدارس العامة الّتِيّ نم سحبها			عدد المدارس التجاريّة الّتِيّ تم سحبها			عدد المدارس الصناعيّة الّتِيّ تم سحبها		عدد المدارس النسويّة الّتِيّ تم سحبها	
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الذكور	المجموع	الإناث	المجموع
المنطقة الشماليّة	6	4	**10**	1	1	**2**	2	**2**	2	**2**
المنطقة الشرقيّة	4	4	**8**	1	1	**2**	1	**1**	1	**1**
المنطقة الجنوبيّة	2	1	**3**	1	1	**2**	---	---	1	**1**
المنطقة الغربيّة	1	1	**2**	1	---	**1**	1	**1**	1	**1**
المنطقة الوسطى	1	1	**2**	---	1	**1**	1	**1**	1	**1**
المجموع	**14**	**11**	**25**	**4**	**4**	**8**	**5**	**5**	**6**	**6**

على هذّا فقدّ تم سحب ما نسبته (9.5%) مِنّ مجموع أفراد المجتمع الأصليّ. فبلغ عدد أفراد العَينَّة (1419) طالباً وطالبة مِنّ أصل (14849) طالباً وطالبة مِنّ طلاب الصف الثانيّ الثانويّ بفروعه التاليّة: (العامة، التجاريّة، الصناعيّة، النسويّة) فيّ مدارس مدينة دمشق الرسميّة.

أما اختيار عدد الطلاب المأخوذ مِنّ كلّ مدرسة فقدّ تم وفق الجداول رقم (6، 7، 8، 9، 10،11). وتم اختيار الطلاب مِنّ الشعب وفق جداول أسماء الطلاب الموجودة فيّ الإدارة وذلك بسحب اسم وترك الذيّ يليه وهكذا... وتم الحصول على درجات التَحْصّيل للفحص النصفيّ لهؤلاء الطلاب مِنّ الإدارة, وقدّ عمدت البَاحِثّة إلى زيادة عدد أفراد العَينَّة حتى تتجنب النقص الذيّ قدّ يواجهها مِنّ الخطأ فيّ الإجابة على الأسئلة أو إهمالها وعدم الإجابة عنها, وكان هذّا بمعدل خمسة طلاب إضافيين مِنّ كلّ مدرسة.

الجدول رقم (6)

سحب عَينَّة الإناث فيّ الصف الثانيّ الثانويّ العام

المناطق	المدارس	عدد طلاب الصف الثانيّ العام فيّ كلّ مدرسة		مجموع طلاب الصف الثانيّ الثانويّ العام فيّ كلّ مدرسة	عَينَّة الطلاب المسحوبة مِنّ كلّ فرع فيّ كلّ مدرسة		مجموع طلاب الصف الثانيّ الثانويّ العام فيّ كلّ منطقة		مجموع العَينَّة المسحوبة مِنّ كلّ منطقة		النسبة المئويّة للعَينَّة المسحوبة مِنّ كلّ منطقة	
		علمي	أدبي		علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي
المنطقة الشمالية	نبيل يونس / ركن الدين	153	121	274	25	20	947	448	140	100	14.78	22.32
	عادلة بيهم/ المهاجرين	224	97	321	25	17						
	17 نيسان/ المهاجرين	73	32	105	20	15						
	عبد القادر المبارك / المزة	166	90	256	25	17						
	زكيّ الأرسوزيّ / المزرعة	271	64	335	25	15						
	عبد الجليل النحاس /دمر	60	44	104	20	16						
المنطقة الشرقية	هاشم الفصيح / برزة	71	69	140	25	17	255	207	95	65	37.25	31.40
	العباسيين / القصاع	90	52	142	25	16						
	عبد الله يونس/ جوبر	51	32	83	23	15						
	أحمد ليلا / القابون	43	54	97	22	17						
المنطقة الجنوبية	الشيماء السعديّة/ الزاهرة	187	93	280	25	20	233	126	40	30	17.16	23.80
	جلال فاروق الشريف/ ابن عساكر	46	33	79	15	10						
المنطقة الغربية	خالد أحمد عنيز/ كفرسوسة البلد	109	40	149	22	15	109	40	22	15	20.18	37.5
المنطقة الوسطى	عليّ خلوف/ البرامكة	88	49	137	21	15	88	49	21	15	23.86	30.61
المجموع		**1632**	**870**	**2502**	**318**	**225**						

الجدول رقم (7)

سحب عَينَّة الذكور فيّ الصف الثانيّ الثانويّ العام

المناطق	المدارس	عدد طلاب الصف الثانيّ العام فيّ كلّ مدرسة		مجموع طلاب الصف الثانيّ الثانويّ العام فيّ كلّ مدرسة	عَينَّة الطلاب المسحوبة مِنّ كلّ فرع فيّ كلّ مدرسة		مجموع طلاب الصف الثانيّ الثانويّ العام فيّ كلّ منطقة		مجموع العَينَّة المسحوبة مِنّ كلّ منطقة		النسبة المئويّة للعَينَّة المسحوبة مِنّ كلّ منطقة	
		علمي	أدبي		علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي
المنطقة الشماليّة	ابن العميد/ ركن الدين	89	55	144	25	10	609	174	118	39	19.37	22.41
	جودت الهاشمي/ المهاجرين	356	47	403	45	10						
	بسام بكورة/ المزة	141	60	201	33	13						
	يعقوب الكندي/ دمر	23	12	35	15	6						
المنطقة الشرقيّة	محمد مسلم عابدين/برزة	119	77	196	30	10	337	221	95	33	28.18	14.93
	الواقدّي/العدو ي	64	65	129	20	10						
	جميل صليبا/ باب شرقي	96	79	175	25	13						
	محمد أنور كامل/ جوبر	58	---	58	20	---						
المنطقة الجنوبيّة	البعث/ المخيم	176	81	257	35	15	176	81	35	15	19.88	18.51
المنطقة الغربيّة	معروف الأرناؤوط/ القدّم	47	37	84	20	10	47	37	20	10	42.55	27.02
المنطقة الوسطى	الشهيد فايز منصور/ البرامكة	174	64	238	35	10	174	64	35	10	20.11	15.62
المجموع		**1343**	**577**	**1920**	**303**	**107**						

الجدول رقم (8)

سحب عَينَّة الذكور فيّ الصف الثانيّ الثانويّ الصناعي

المناطق	المدارس	عدد طلاب الصف الثانيّ الثانويّ الصناعيّ فيّ كلّ مدرسة	عَينَّة الطلاب المسحوبة منّ كلّ مدرسة	مجموع طلاب الصف الثانيّ الثانويّ الصناعيّ فيّ كلّ منطقة	مجموع العَينَّة المسحوبة منّ كلّ منطقة	النسبة المئويّة للعَينَّة المسحوبة منّ كلّ منطقة
المنطقة الشماليّة	الصناعيّة الخامسة/ ركن الدين	100	25	131	45	34.35
	التلمذة الصناعيّة/ دمر	31	20			
المنطقة الشرقيّة	الصناعيّة الرابعة/ القابون	197	30	197	30	15.22
المنطقة الجنوبيّة	---	---	---	---	---	---
المنطقة الغربيّة	الميدان المهنيّة الصناعيّة/الميدان	96	24	96	24	25
المنطقة الوسطى	المهنيّة الصناعيّة/البرامكة	188	30	188	30	15.95
المجموع		**612**	**129**			

الجدول رقم (9)

سحب عَينَّة الإناث فيّ الصف الثانيّ الثانويّ التجاري

المناطق	المدارس	عدد طلاب الصف الثانيّ الثانويّ التجاريّ فيّ كلّ مدرسة	عَينَّة الطلاب المسحوبة منّ كلّ مدرسة	مجموع طلاب الصف الثانيّ الثانويّ التجاريّ فيّ كلّ منطقة	مجموع العَينَّة المسحوبة منّ كلّ منطقة	النسبة المئويّة للعَينَّة المسحوبة منّ كلّ منطقة
المنطقة الشماليّة	جول جمال التجاريّة/المزرعة	112	48	112	48	42.85
المنطقة الشرقيّة	أنيس سلوم التجاريّة/دمشق القدّيمة(باب توما)	76	35	76	35	46.05
المنطقة الجنوبيّة	التجارة الثانيّة للبنات/ الزاهرة	90	40	90	40	44.44
المنطقة الغربيّة	التجارة الرابعة/ الميدان	27	20	27	20	74.04
المنطقة الوسطى	---	---	---	---	---	---
المجموع		**305**	**143**			

الجدول رقم (10)

سحب عَينَّة الذكور فيّ الصف الثانيّ الثانويّ التجاري

المناطق	المدارس	عدد طلاب الصف الثانيّ الثانويّ التجاريّ فيّ كلّ مدرسة	عَينَّة الطلاب المسحوبة مِنَ كلّ مدرسة	مجموع طلاب الصف الثانيّ الثانويّ التجاريّ فيّ كلّ منطقة	مجموع العَينَّة المسحوبة مِنَ كلّ منطقة	النسبة المئويّة للعَينَّة المسحوبة مِنَ كلّ منطقة
المنطقة الشماليّة	عمر شخاشيرو/ المزرعة	120	29	120	29	24.16
المنطقة الشرقيّة	بسام كيكي/ برزة	93	29	93	29	31.18
المنطقة الجنوبيّة	طلحة بن عبد الله التجاريّة/ الزاهرة	119	29	119	29	24.36
المنطقة الغربيّة	---	---	---	---	---	---
المنطقة الوسطى	التجارة الأولى بنين/ البرامكة	260	29	260	29	11.15
المجموع		**592**	**116**			

الجدول رقم (11)

سحب عَينَّة الإناث فيّ الصف الثانيّ الثانويّ النسوي

المناطق	المدارس	عدد طلاب الصف الثانيّ الثانويّ النسويّ فيّ كلّ مدرسة	عَينَّة الطلاب المسحوبة مِنَ كلّ مدرسة	مجموع طلاب الصف الثانيّ الثانويّ النسويّ فيّ كلّ منطقة	مجموع العَينَّة المسحوبة مِنَ كلّ منطقة	النسبة المئويّة للعَينَّة المسحوبة مِنَ كلّ منطقة
المنطقة الشماليّة	عبد الوهاب أبو السعود المهنيّة/ ركن الدين	93	13	153	26	16.99
	محمود جلال المهنيّة النسويّة/ المزة	60	13			
المنطقة الشرقيّة	خليل مردم المهنيّة/ برزة	50	13	50	13	26
المنطقة الجنوبيّة	أديب اللحام/ الزاهرة	67	13	67	13	19.40
المنطقة الغربيّة	سعاد العبد الله المهنيّة/ كفرسوسة	29	13	29	13	44.82
المنطقة الوسطى	أبو فراس الحمداني/ باب سريجة (القنوات)	32	13	32	13	40.62
المجموع		**331**	**78**			

رابعاً: أدوات البَحثّ:

تم الاعتماد فيّ هذِّا البَحثّ على مقياسين قامت البَاحِثّة بإعدادهما وهما:

1- مقياس المُيولْ المهنيّة.

2- مقياس مستوى الطموح.

3- درجات المواد الدراسيّة للطلاب والّتِيّ تم الحصول عليها مِنّ سجلاتهم المدرسيّة، وقد تم اتخاذ المعدل العلمي العام معيَّاراً لقياس التحصيل العلمي للطلبة، فبعد أن طبقت الباحثة مقياسي الميول المهنية، ومستوى الطموح على أفراد عينة البحث سجلت جميع أسماء الطلاب حسب فروعهم، وحصلت على الإذن من الجهات المسؤولة بالإطلاع على سجلات علامات الطلاب، وسجلت مجموع علاماتهم في جميع المواد المقررة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2007 ـ 2008) ومن ثم تم تحويلها إلى درجة من مائة (نسبة مئوية) من أجل التوحيد بين درجات الطلبة في جمع الفروع.

1. إعداد مقياس المُيولْ المهنيّة:

قامت البَاحِثّة بإعداد مقياس للمُيولْ المهنيّة وذلك وفق المراحل التاليّة:

أولاً: مرحلة الاطلاع واختيار البنود:

حَيثُ تم الاطلاع على بعض الدِرَاسّاتْ السابقة الّتِيّ تناولت المُيولْ المهنيّة, وكان الهدف مِنّ الرجوع إلى هذِّه الدِرَاسّاتْ معرّفة أنماط المُيولْ المهنيّة الّتِيّ تناولها البَاحِثّون بالدِرَاسّة. وهيّ النمط الواقعيّ، النمط العقلي، النمط الفنيّ، النمط الاجتماعيّ، النمط المغامر، النمط التقليديّ.

كما قامت البَاحِثّة بالرجوع إلى المقاييس التاليّة أثناء إعدادها للمقياس:

1- اختبار المُيولْ المهنيّة: إعداد أحمد زكيّ صالح عام 1960:

أعد هذِّا الاختبار أحمد زكيّ صالح عَنّ اختبار كودر للتفضيل المهنيّ وأجرى فيه أكثر مِنّ تعديل فيّ ثلاثيات عناصر الاختبار وقدّ استُخدم الاختبار فيّ الكثير مِنّ الدِرَاسّاتْ العربيّة والمصريّة وطُبق على عينات مختلفة مِنّ الشباب المصريّ والعربي, وهذِّا الاختبار يقيس المُيولْ المهنيّة فحسب بمعنى أنّه يكشف عَنّ المهن الّتِيّ إنّ وجه إِلَيّها الفرد فإنّه قدّ يصيب بعض النجاح إذا اتفقت هذِّه المهنة مع قدّراته، ولكن لا يغنيّ هذِّا الاختبار عَنّ اختبارات القدّرات لأنّه ليس بحال مِنّ الأحوال مقياساً للقدّرات العقليّة ولكنه مقياس لمُيولْ الأفراد.

2- قائمة هولاند للتفضيل المهنيّ بصورتها المعربة عام 1971:

(Holland Vocational Preference Inventory)

يرجع تاريخ هذِّه الأداة إلى عام (1971) ثم طُورت مِنّ قبل هولاند (1978), وتحتويّ هذِّه القائمة بصورتها الأصليّة على أحد عشر مقياساً. المقاييس الستة الأولى فيها تصلح لقياس المُيولْ المهنيّة، ويقيس كلّ مقياس منها بيئة مِنّ البيئات المهنيّة الّتِيّ يفضلها الفرد، كما يقيس أيضاً نمط الشخصيّة المهنيّة الّتِيّ ينتميّ إِلَيّها ذلك الفرد ويبلغ عدد فقرات هذِّه القائمة (84) فقرة, موزعة على ستة أبعاد هيّ: (الواقعي, الاجتماعي, الفني, التقليدي, المغامر, العقلي) بحَيثُ يتكونّ كلّ بعد مِنّ (14) فقرة, وهذِّه الفقرات عبارة عَنّ أسماء مهن مختلفة, ولكلّ فقرة إجابتان (نعم, لا) والحد الأعلى لأداء المفحوص على أيّ بعد مِنّ أبعاد القائمة (14) والحد الأدنى صفر, ويتمتع المقياس بصورته الأصليّة بدلالات ثبات عاليّة, حَيثُ تراوحت معاملات الثبات للمقاييس الست بينّ (0.74-0.98) وكذلك أظهرت القائمة بصورتها الأصليّة دلالات صدق واضحة. وقدّ قام الحواريّ عام (1982) بتعديل فقرات المقياس لتناسب البيئة الأردنيّة. ثم قام فاروق عبد الفتاح عام (1987) بتعريبها وعمل معايير سعوديّة ومصريّة لقطاعات المجتمعين السعوديّ والمصري, ثم صالح أحمد الخطيب حَيثُ قام بترجمتها ومِنّ ثم تعديلها لتناسب بيئة دولة الإمارات العربيّة المتحدة واستخدامها عام (2003), وفيّ نفس العام قام إبراهيم شوقيّ عبد الحميد بترجمتها واستخدامها ثم كمال صبحيّ سعيد نزال عام (2005).

3- مقياس المُيولْ المهنيّة - إعداد عطويّ عام 1988:

يتضمِنّ ثلاثة أبعاد هيّ: (أنواع المهن، النشاطات المهنيّة، الهوايات). وقدّ صنفت المهن ضمِنّ هذّا المقياس إلى اثنتيّ عشرة مجموعة وفقاً لدرجة التشابه بينّ الأفراد العاملين فيّ كلّ مجموعة مهنيّة مِنّ حَيثُ المُيولْ والقدّرات والتدريب اللازم بناءً على تصنيفات متعددة مثّل ثيرستون (1961)، وفلانجان (1976)، والتدريب الذيّ وضعته مؤسسة التدريب المهنيّ فيّ الأردن عام (1986).

4- مقياس سترونج-كامبل للمُيولْ المهنيّة المكيف على طلبة المرحلة الثانويّة فيّ الأردن مِنّ قبل عليّ مصطفى خويلة عام 1994:

مؤلف مِنّ (333) فقرة موزعة على سبعة أجزاء هيّ المهن والوظائف, الموضوعات المدرسيّة, النشاطات المهنيّة, ألعاب التسليّة والمتعة وأشغال الفراغ, أنواع الناس, المفاضلة بينّ نشاطين, صفاتك الشخصيّة. وفيّ بدايّة كلّ جزء وضعت تعليمات توضح طريقة استجابة المفحوص على

فقرات المقياس.

5 – مقياس المُيولْ المهنيّة– إعداد بيرجمان وأيدر عام 2005:

(Bergmann, c. & Eder, F. 2005)

وقدّ تمت ترجمة فقرات هذِّا المقياس مِنّ لغته الأصليّة وهيّ الألمانيّة إلى اللغة العربيّة، ومِنّ ثم إعادة الترجمة مِنّ اللغة العربيّة إلى الألمانيّة للتأكد مِنّ جودة الترجمة. وبعد ذلك قامت البَاحِثّة بعرض الترجمة على الدكتور عماد خليل (المدرس فيّ قسم الإرشاد النفسي) وهو مِنّ خريجيّ ألمانيا، للتأكد مِنّ جودة الترجمة وأنّ النسخة العربيّة مكافئة للألمانيّة، وكلّ بند محافظ على مضمونه. ويضم الاختبار (60) سؤال، ويتناول خيارات الإجابة التاليّة: (هذِّا لا يهمنيّ على الإطلاق, هذِّا يهمنيّ قليلاً, هذِّا يهمنيّ بعض الشيء, هذِّا يهمنيّ نوعاً ما, هذِّا يهمنيّ جداً). والحد الأعلى لأداء المفحوص على أسئلة الاختبار هو (300)، والحد الأدنى (60).

6– مقياس التفضيل المهنيّ – إعداد نعمّان محمد أعبد الذنيبات عام 2006:

يتكونّ المقياس مِنّ ثلاثة أجزاء:

- **الجزء الأول:** يتضمِنّ (42) فقرة موزعة على (7) فروع للتعليم الثانويّ، بواقع (6) فقرات لكلّ فرع، وأمام كلّ فقرة (3) بدائل الأول يعكس تفضيل إيجابيّ والثانيّ تفضيل محايد والثالث تفضيل سلبيّ.
- **الجزء الثانيّ:** ويتألف مِنّ (5) فقرات تحتويّ كلّ فقرة على مجموعة مِنّ (7) مهن، تنتميّ كلّ مهنة إلى فرع مِنّ فروع التعليم الثانويّ ، بحَيثُ تكونّ مهن المجموعة الواحدة متماثلة مِنّ حَيثُ القيمة الاجتماعيّة والمردود الماليّ، ويُطلب مِنّ الطالب ترتيب هذِّه المهن حسب درجة رغبته.
- **الجزء الثالث:** يتألف مِنّ فقرة واحدة تشتمل على فروع التعليم الثانويّ السبعة ويطلب مِنّ الطالب ترتيب هذِّه الفروع حسب رغبة التحاقه بها.

7– مقياس البَحثّ الموجه ذاتيًا (Self-Directed Search "SDS") الاستمارة R طبعة عام 1994 المقنن على طلبة المرحلة الثانويّة فيّ البيئة السعوديّة مِنّ قبل أحمد عقيل سالم المسعوديّ عام 2007:

يتكونّ هذِّا المقياس مِنّ (228) فقرة ممثّلة لأربعة جوانب أساسيّة هيّ: (الأنشطة، الكفاءات، المهن، التقدّيرات الذاتيّة) وكلّ جانب يتكونّ مِنّ ستة أقسام ممثّلة للبيئات المهنيّة الست.

ثم حددت الباحثة في ضوء هذه المقاييس ستة أنماط أساسية ليتألف منها المقياس وهي: (النمط الواقعي ــ النمط العقلي ــ النمط الفني ــ النمط الاجتماعي ــ النمط المغامر ــ النمط التقليدي) وسيتم عرضها بالتفصيل لاحقاً.

ثانياً: مرحلة التحكيم:

قامت البَاحِثّة بعرض المقياس بصورته الأوليّة على السادة المحكمين فيّ كلّيّة التربيّة، بجامعة دمشق، وقدّ بلغ عددهم (13) محكماً، وقدّ تم الالتزام بالتعليمات الّتِيّ أجمع عليها (9) مِنّ السادة المحكمين.

حَيثُ بلغ عدد بنود الاختبار فيّ صورته الأولى قبل عرضه على المحكمين (309) بنداً، (135) بنداً بالنسبة للمهن, و(174) بنداً بالنسبة للنشاطات المهنيّة, وبعد عرضه على المحكمين تم إضافة مهنتين فقط ، أما بالنسبة للنشاطات المهنيّة فقدّ تم الاتفاق عليها جميعاً. وبالتاليّ أصبح عدد بنوده (311) بنداً، (137) بنداً بالنسبة للمهن، (174) بنداً بالنسبة للنشاطات المهنيّة. وسيتم عرضها لاحقاً فيّ فقرة الصدق.

ثالثاً: المقياس بصورته النهائيّة:

بعد هذِّه المراحل الّتِيّ مر بها مقياس المُيولْ المهنيّة أصبح جاهزاً بصورته النهائيّة للتطبيق، حَيثُ شمل على بيانات عامة مِنّ جهة، وستة أنماط أساسيّة للمُيولْ المهنيّة مِنّ جهة ثانيّة. أما فيما يتعلق بالبيانات العامة فهيّ:

الاسم: .... المدرسة: ....

الجنس: ذكر– أنثى. الفرع: علمي– أدبي– تجاري– صناعي– نسويّ.

- تعليم الأب: ابتدائيّة– إعداديّة– ثانويّة– معهد متوسط– جامعة– درِاسّاتْ عليا فما فوق.
- تعليم الأم: ابتدائيّة– إعداديّة– ثانويّة– معهد متوسط– جامعة– دِرِاسّاتْ عليا فما فوق.
- عمل الأب: .... عمل الأم: ....
- الدخل الشهريّ للأسرة: ....

وبعد تحليل إجابات الطلبة بالنسبة لكلّ مِنّ عمل الأب– الأم، الدخل الشهريّ للأسرة. تم اعتماد التصنيف التاليّ:

- عمل الأب: إعلاميّة وفنيّة، أعمال حرة، التجارة والبيع، التعليم، الجيش والشرطة، حرف يدويّة وصناعيّة، طبيّة وقانونيّة وهندسيّة، موظف.
- عمل الأم: تعمل– لا تعمل.

- الدخل الشهريّ للأسرة: قسمت إلى ستة مستويات:

1. 20000 أو أقل.
2. مِنّ 21000 إلى 30000.
3. مِنّ 31000 إلى 40000.
4. مِنّ 41000 إلى 50000.
5. مِنّ 51000 إلى 75000.
6. أكثر مِنّ 75000.

وفيما يتعلق بالأنماط الأساسيّة الستة للمُيولْ المهنيّة، فإنّ كلّ نمط يتألف مِنّ عدة مجموعات مهنيّة, وكلّ مجموعة تتقسم إلى قسمين هما: (المهن، النشاطات المهنيّة). وذلك وفقاً لدرجة التشابه بينّ الأفراد العاملين فيّ كلّ مجموعة مهنيّة مِنّ حَيثُ المُيولْ والقدّرات والتدريب اللازم. وبالتاليّ أصبح الاختبار يتألف مِنّ الأنماط والمجموعات المهنيّة التاليّة:

1. النمط الواقعيّ ويتألف مِنّ المجموعات المهنيّة التاليّة:

- النشاطات الميكانيكيّة – المهن وتمثّلها البنود (31، 102، 124، 130). ــ النشاطات المهنيّة وتمثّلها البنود (192، 203، 208، 239، 283، 301).
- الحرف اليدويّة والصناعيّة – المهن وتمثّلها البنود (6، 16، 17، 20، 24، 50، 51، 52، 55، 57، 66، 99، 133). ــ النشاطات المهنيّة وتمثّلها البنود (154، 155، 156، 196، 199، 201، 202، 231، 235، 253، 254، 262، 263، 266، 282، 288، 295، 306).
- النشاطات الحربيّة – المهن وتمثّلها البنود (40، 41، 54). ــ النشاطات المهنيّة وتمثّلها البنود (153، 185، 296).
- الإنشائيّة والعمرانيّة – المهن وتمثّلها البنود (36، 69، 98، 122). ــ النشاطات المهنيّة وتمثّلها البنود (152، 163، 207، 264، 268، 274).
- الرياضيّة – المهن وتمثّلها البنود (30، 81، 96). ــ النشاطات المهنيّة وتمثّلها البنود (186، 297، 304).
- الاتصالات والمعلوماتيّة – المهن وتمثّلها البنود (58، 104، 118). ــ النشاطات المهنيّة وتمثّلها البنود (147، 157 ، 193، 212، 213، 279).

2. النمط العقلي ويتألف مِنّ المجموعات المهنيّة التاليّة:

- الفيزيائيّة والرياضيات والفلكيّة – المهن وتمثّلها البنود (1 – 5– 15 – 18 – 49 – 56 – 65 – 74 – 75 – 121 – 125 – 137) ــ النشاطات المهنيّة وتمثّلها البنود (138 – 162 – 166 – 176 – 182 – 209 – 211 – 238 – 243 – 244 – 248 – 249 – 251 – 278 – 280 – 281).
- الطبيّة والعلوم البيولوجيّة والزراعيّة – المهن وتمثّلها البنود (2 – 4 – 39 – 43 – 44 – 45 – 46 – 48 – 73 – 76 – 107 – 117 – 120) ــ النشاطات المهنيّة وتمثّلها البنود (139 – 141 – 142– 143 – 159 – 169 – 170 – 172 – 177 – 191 – 204 – 210 – 236 – 245 – 247 – 269 – 276).

3. النمط الفنيّ ويتألف مِنّ المجموعات المهنيّة التاليّة:

- التأليف والكتابة – المهن وتمثّلها البنود (63 – 67 – 68) ــ النشاطات المهنيّة وتمثّلها البنود (275 – 292 – 294)
- فنون وموسيقى – المهن وتمثّلها البنود (29 – 34 – 38– 42 – 47 – 59 – 77 – 78 – 108 – 109 – 116 – 126 – 134) ــ النشاطات المهنيّة وتمثّلها البنود (151 – 168– 184 – 197 – 205 – 206 – 215 – 224 – 232 – 265 – 267 – 271 – 277 – 284 – 285)
- الرسم والتصميم – المهن وتمثّلها البنود (28 – 105 – 106 – 119 – 123) ــ النشاطات المهنيّة وتمثّلها البنود (175 – 226 – 258 – 270 – 272)

4. النمط الاجتماعيّ ويتألف مِنّ المجموعات المهنيّة التاليّة:

- التعليم – المهن وتمثّلها البنود (79 – 80 – 82 – 83 – 84 – 85 – 86 – 87 – 111 – 112 – 113 – 114) ــ النشاطات المهنيّة وتمثّلها البنود (216 – 217 – 218 – 219 – 220 – 222 – 223 – 234 – 257 – 259 – 260 – 261 – 311).
- الخدمات الاجتماعيّة – المهن وتمثّلها البنود (3 – 13 – 93 – 101) ــ النشاطات المهنيّة وتمثّلها البنود (148 – 149 – 171 – 187 – 221 – 225 – 233 – 241 – 246 – 250).

- النشاطات الدينيّة والثقافيّة والقانونيّة – المهن وتمثّلها البنود (7 – 21 – 60 – 62 – 71 – 103) ــ النشاطات المهنيّة وتمثّلها البنود (158 – 167 – 173 – 174 – 181 – 195 – 252).

5. النمط المغامر ويتألف مِنّ المجموعات المهنيّة التاليّة:

- الأعمال الحرة – المهن وتمثّلها البنود (11– 12 – 14 – 27 – 33 –61– 89 – 135) ــ النشاطات المهنيّة وتمثّلها البنود (178 – 179 – 180 – 188 – 198 – 200 – 242 – 256 – 286– 293 – 302).
- الصحافة والإعلام – المهن وتمثّلها البنود (23 – 25 – 64 – 97 – 100 – 110 – 115) ــ النشاطات المهنيّة وتمثّلها البنود (144 – 145 – 228 – 255 – 287 – 290 – 307 – 309).
- إدارة الأعمال – المهن وتمثّلها البنود (90 – 91 – 92 – 94 – 136) ــ النشاطات المهنيّة وتمثّلها البنود (160 – 165 – 183 – 230 –300– 305).
- السياسة – المهن وتمثّلها البنود (22 – 72 – 131) ــ النشاطات المهنيّة وتمثّلها البنود (140 – 291 – 308).

6. النمط التقليديّ ويتألف مِنّ المجموعات المهنيّة التاليّة:

- الأعمال المكتبيّة والسكرتاريّة – المهن وتمثّلها البنود (10 – 32 – 95 – 127 – 128 – 129) ــ النشاطات المهنيّة وتمثّلها البنود (146 – 150 – 161 – 189 – 227 – 289 – 303).
- الأعمال الحسابيّة – المهن وتمثّلها البنود (8– 9 – 19 – 37 – 70 – 88) ــ النشاطات المهنيّة وتمثّلها البنود (164 – 214 – 237 – 240 – 273 – 299 – 310).
- الخدمات العامة – المهن وتمثّلها البنود (26 –35 – 53 – 132) ــ النشاطات المهنيّة وتمثّلها البنود (190 – 194 – 229 –298).

طريقة حساب الإجابة على بنود المقياس:

تتدرج خيارات الإجابة على المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الخماسيّ (أحب المهنة كثيراً، أحب المهنة بشكلّ متوسط، غير متأكد مِنّ موقفيّ، أكره المهنة، أكره المهنة بشدة) ويُعطى المفحوص خمس درجات إذا كان اختياره أحب المهنة كثيراً، وأربع درجات إذا كان اختياره أحب المهنة بشكلّ متوسط، و3 درجات إذا كان اختياره غير متأكد مِنّ موقفيّ، ودرجتين إذا كان اختياره أكره المهنة، ودرجة واحدة إذا كان اختياره أكره المهنة بشدة, والاختبار يتضمنّ (6) أنماط وبالتاليّ يتم حساب الدرجة للمفحوص عَنّ كلّ نمط على حدة وحسب عدد البنود الّتِيّ يتضمّنها النمط وذلك على النحو التاليّ: (النمط الواقعي) أعلى درجة يحصل عليها المفحوص هيّ: (360) درجة. (150) درجة بالنسبة للمهن، (210) درجة بالنسبة للنشاطات المهنيّة. حَيثُ تشير الدرجة المرتفعة على هذّا النمط إلى غلبة النمط الواقعيّ على هذّا المفحوص بينّما تشير الدرجة المنخفضة إلى أنّ هذّا المفحوص ليس مِنّ النمط الواقعيّ. وكذلك بالنسبة للأنماط الخمس الباقيّة.

رابعاً: التطبيق الاستطلاعيّ:

قامت البَاحِثّة بتطبيق المقياس بصورته المعدّلة على عَينَّة استطلاعيّة مِنّ طلبة الصف الثانيّ الثانويّ للتأكد مِنّ وضوح تعليمات الاختبار وبنوده وسهولة فهمها مِنّ قبل المفحوصين، ولتحديد المدة الزمنيّة الّتِيّ يستغرقها تطبيق هذّا الاختبار، حَيثُ بلغ حجم هذّه العَينَّة 60 طالباً وطالبة، (30) مِنّ الذكور، و(30) مِنّ الإناث، مأخوذين مِنّ مدرستيّ ابن الأثير، عمر بن الخطاب. وقدّ تم اختيارهم بالطريقة العشوائيّة خلال شهر أيلول (2007). وبعد أن فرغت البَاحِثّة مِنّ تطبيق المقياس على العَينَّة الاستطلاعيّة تبينّ أنّ جميع البنود كانت واضحة بالنسبة لأفراد العَينَّة. أما بالنسبة لزمِنّ التطبيق فقدّ تبينّ أنّ المدة الزمنيّة اللازمة للإجابة على بنود المقياس تتراوح بينّ (55−60) دقيقة.

خامساً: صدق وثبات المقياس:

أ− الصدق:

صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولى للمقياس على مجموعة مِنّ المحكمين مِنّ أعضاء الهيئة التدريسيّة فيّ كلّيّة التربيّة بجامعة دمشق، وقدّ بلغ عددهم (13) ثلاثة عشر محكماً، وذلك لإبداء رأيهم فيّ مدى ملائمة بنود الاختبار لقياس المُيولْ المهنيّة عند الطلاب. وتقدّيم مقترحاتهم حولها، ولقدّ وافق جميعهم على بنود المقياس مِنّ حَيثُ قدّرتها على قياس ما وضعت لقياسه، مع تقدّيم مجموعة مِنّ التعديلات. وبعد الإطلاع على آراء المحكمين حول الاختبار تم إضافة مهنتين فقط. أما بالنسبة للنشاطات فلم يطرأ عليها أيّ تعديل.

المهن الّتِيّ تم إضافتها: (مهندس معلوماتيّة، خبير تجميل وشعر)

وقدّ تم الالتزام بالتعليمات الّتِيّ أجمع عليها (9) مِنّ السادة المحكمين. وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائيّة مكونّاً مِنّ (137) بنداً بالنسبة للمهن، (174) بنداً بالنسبة للنشاطات المهنيّة

الاتساق الداخليّ: قامت البَاحِثّة بحساب الاتساق الداخليّ لمقياس المُيولْ المهنيّة مِنّ خلال تحديد مقدّار الترابط بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة مع بعضها البعض. والجدول التاليّ يوضح ذلك:

الجدول رقم (12)

الاتساق الداخليّ لمقياس المُيولْ المهنيّة

		الاجتماعي ميول	الاجتماعي أنشطة	الاجتماعي	العقلي ميول	العقلي أنشطة	العقلي	التقليدي ميول	التقليدي أنشطة	التقليدي	الفني ميول	الفني أنشطة	الفني	المغامر ميول	المغامر أنشطة	المغامر	الواقعي ميول	الواقعي أنشطة	الواقعي
الاجتماعي ميول	ترابط بيرسون	1	.550**	.858**	.703**	.486**	.658**	.435**	.262**	.377**	.634**	.450**	.592**	.657**	.444**	.606**	.551**	.381**	.504**
	مستوى الدلالة	.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	.001	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الاجتماعي أنشطة	ترابط بيرسون	.550**	1	.901**	.511**	.769**	.726**	.346**	.577**	.540**	.406**	.687**	.604**	.485**	.733**	.680**	.408**	.679**	.636**
	مستوى الدلالة	0.000	.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الاجتماعي	ترابط بيرسون	.858**	.901**	1	.680**	.725**	.788**	.439**	.491**	.528**	.579**	.656**	.679**	.639**	.682**	.733**	.537**	.615**	.653**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
العقلي ميول	ترابط بيرسون	.703**	.511**	.680**	1	.593**	.878**	.354**	.277**	.349**	.535**	.334**	.473**	.550**	.445**	.549**	.551**	.373**	.498**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	.	0.000	0.000	0.000	.001	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
العقلي أنشطة	ترابط بيرسون	.486**	.769**	.725**	.593**	1	.906**	.263**	.536**	.474**	.327**	.555**	.488**	.350**	.657**	.565**	.396**	.704**	.647**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	.	0.000	.001	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
العقلي	ترابط بيرسون	.658**	.726**	.788**	.878**	.906**	1	.342**	.465**	.465**	.475**	.506**	.539**	.497**	.625**	.624**	.525**	.614**	.647**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
التقليدي ميول	ترابط بيرسون	.435**	.346**	.439**	.354**	.263**	.342**	1	.565**	.844**	.265**	.133	.216**	.570**	.465**	.571**	.678**	.485**	.631**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	.001	0.000	.	0.000	0.000	.001	.105	.008	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
التقليدي أنشطة	ترابط بيرسون	.262**	.577**	.491**	.277**	.536**	.465**	.565**	1	.919**	.137	.381**	.289**	.432**	.737**	.654**	.506**	.777**	.746**
	مستوى الدلالة	.001	0.000	0.000	.001	0.000	0.000	0.000	.	0.000	.094	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
التقليدي	ترابط بيرسون	.377**	.540**	.528**	.349**	.474**	.465**	.844**	.919**	1	.216**	.311**	.291**	.552**	.701**	.698**	.653**	.736**	.786**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	.	.008	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الفني ميول	ترابط بيرسون	.634**	.406**	.579**	.535**	.327**	.475**	.265**	.137	.216**	1	.661**	.905**	.591**	.418**	.556**	.394**	.306**	.382**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	.001	.094	.008	.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الفني أنشطة	ترابط بيرسون	.450**	.687**	.656**	.334**	.555**	.506**	.133	.381**	.311**	.661**	1	.917**	.413**	.640**	.588**	.280**	.556**	.496**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	.105	0.000	0.000	0.000	.	0.000	0.000	0.000	0.000	.001	0.000	0.000
الفني	ترابط بيرسون	.592**	.604**	.679**	.473**	.488**	.539**	.216**	.289**	.291**	.905**	.917**	1	.547**	.585**	.628**	.367**	.477**	.484**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	.008	0.000	0.000	0.000	0.000	.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
المغامر ميول	ترابط بيرسون	.657**	.485**	.639**	.550**	.350**	.497**	.570**	.432**	.552**	.591**	.413**	.547**	1	.627**	.894**	.568**	.395**	.521**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

		الاجتماعي ميولْ	الاجتماعيّ أنشطة	الاجتماعي	العقلي ميولْ	العقلي أنشطة	العقلي	التقليديّ ميولْ	التقليديّ أنشطة	التقليدي	الفنيّ ميولْ	الفنيّ أنشطة	الفني	المغامر ميولْ	المغامر أنشطة	المغامر	الواقعيّ ميولْ	الواقعيّ أنشطة	الواقعي
المغامر أنشطة	ترابط بيرسون	.444**	.733**	.682**	.445**	.657**	.625**	.465**	.737**	.701**	.418**	.640**	.585**	.627**	1	.910**	.464**	.716**	.686**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	.	0.000	0.000	0.000	0.000
المغامر	ترابط بيرسون	.606**	.680**	.733**	.549**	.565**	.624**	.571**	.654**	.698**	.556**	.588**	.628**	.894**	.910**	1	.570**	.623**	.673**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	.	0.000	0.000	0.000
الواقعيّ ميولْ	ترابط بيرسون	.551**	.408**	.537**	.551**	.396**	.525**	.678**	.506**	.653**	.394**	.280**	.367**	.568**	.464**	.570**	1	.583**	.842**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	.001	0.000	0.000	0.000	0.000	.	0.000	0.000
الواقعيّ أنشطة	ترابط بيرسون	.381**	.679**	.615**	.373**	.704**	.614**	.485**	.777**	.736**	.306**	.556**	.477**	.395**	.716**	.623**	.583**	1	.929**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	.	0.000
الواقعي	ترابط بيرسون	.504**	.636**	.653**	.498**	.647**	.647**	.631**	.746**	.786**	.382**	.496**	.484**	.521**	.686**	.673**	.842**	.929**	1
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	.

ومِنّ خلال النظر إلى الجدول السابق يتبينّ أنّ مقدّار الترابط بينّ الأنماط مع بعضها البعض عالٍ ومرتفع وذو دلالة. وهذِّا بدوره يؤكد الاتساق الداخليّ لمقياس المُيولْ المهنيّة.

ب- الثبات:

الثبات بالاتساق الداخليّ: تم حساب الاتساق الداخليّ لمقياس المُيولْ المهنيّة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وكانت قيمة ألفا كرونباخ بالنسبة لمقياس المُيولْ المهنيّة تساويّ (0.9773) وهو معامل دال يمكن الوثوق به.

كما تم حساب الاتساق الداخليّ لكلّ نمط مِنّ أنماط مقياس المُيولْ المهنيّة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول التاليّ يوضح ذلك:

الجدول رقم (13)

الاتساق الداخليّ لكلّ نمط مِنّ أنماط مقياس المُيولْ المهنيّة

أنماط المُيولْ المهنيّة	قيمة ألفا كرونباخ		
	المهن	الأنشطة	الكلي
النمط الواقعيّ	0.8218	0.8884	0.9114
النمط العقلي	0.8722	0.8791	0.9188
النمط الفنيّ	0.856	0.8683	0.9143
النمط الاجتماعيّ	0.866	0.8736	0.9119
النمط المغامرّ	0.8804	0.8841	0.9251
النمط التقليديّ	0.7366	0.812	0.8555

ويتبينّ مِنّ الجدول السابق ومِنّ قيم معامل ألفا كرونباخ أنّ الاتساق الداخليّ لكلّ نمط مِنّ الأنماط على حدة دال ويمكن الوثوق به.

الثبات بالتنصيف (التجزئة النصفيّة): تم حساب الثبات بالتنصيف لمقياس المُيولْ المهنيّة باستخدام معادلتيّ سبيرمان– براون، جوتمان، والجدول التاليّ يبينّ ذلك:

الجدول رقم (14)

الثبات بالتنصيف لمقياس المُيولْ المهنيّة

المُيولْ المهنيّة	
سبيرمان براون	.9288
جوتمان	.9281

يتبينّ مِنّ الجدول السابق أنّ قيمة ألفا كرونباخ بالتنصيف مرتفعة مما يدل على ارتفاع درجة الثبات بالتنصيف.

كما تم حساب الثبات بالتنصيف لكلّ نمط مِنّ الأنماط فيّ مقياس المُيولْ المهنيّة باستخدام معادلتيّ سبيرمان براون، جوتمان. والجدول التاليّ يوضح ذلك:

الجدول رقم (15)

الثبات بالتنصيف لكلّ نمط مِنّ الأنماط فيّ مقياس المُيولْ المهنيّة

أنماط المُيولْ المهنيّة	جوتمان			سبيرمان		
	المهن	الأنشطة	الكلي	المهن	الأنشطة	الكلي
الواقعيّ	.8104	.7239	.7678	.8135	.7242	.7751
العقلي	.8112	.8011	.7985	.8156	.8013	.7986
الفنيّ	.8229	.7757	.8028	.8230	.7811	.8029
الاجتماعيّ	.7636	.7968	.7308	.7643	.7977	.7316
المغامر	.8437	.7660	.8085	.8438	.7731	.8096
التقليديّ	.6712	.7317	.7744	.6728	.7342	.7746

يتبينّ مِنّ الجدول السابق أنّ قيمة ألفا كرونباخ فيّ كلّ نمط مِنّ الأنماط مرتفعة مما يدل على ارتفاع درجة الثبات بالتنصيف لكلّ نمط مِنّ الأنماط فيّ مقياس المُيولْ المهنيّة.

الثبات بالإعادة: تم تطبيق المقياس على عَينَّة استطلاعيّة تتألف مِنّ (170) طالباً وطالبة، مِنّ طلاب الصف الثانيّ الثانويّ بفروعه التاليّة: (العلميّ، الأدبيّ، التجاريّ، الصناعيّ، النسوي) فيّ مدارس مدينة دمشق الثانويّة الرسميّة، والجدول رقم (16) يبين أسماء المدارس الثانوية التي تم سحب العينة الاستطلاعية منها:

الجدول رقم (16)

أسماء المدارس الثانوية التي تم سحب العينة الاستطلاعية منها

المدارس	الفرع	الجنس
عبد الرؤوف سعيد	ثانوية عامة	ذكور
عبد الرحمن الشهبندر	ثانوية عامة	إناث
مصطفى صادق الرافعي التجارية	ثانوية تجارية	ذكور
التجارة الأولى	ثانوية تجارية	إناث
البزم المهنية الصناعية	ثانوية صناعية	ذكور
عبد الحميد الزهراوي	ثانوية نسوية	إناث

وبعد مضي أسبوعين من التطبيق أُعيد تطبيق المقياس مرة ثانية على (150) طالباً وطالبة من نفس العينة، حيث بلغ حجم هذه العينة في الفرع العلمي 40 طالب وطالبة, 20 ذكور ــ 20 إناث, وفي الفرع الأدبي 40 طالباً وطالبة, 20 ذكور ــ 20 إناث, وفي الفرع التجاري 30 طالباً وطالبة, 15 ذكور ــ 15 إناث, وفي الفرع الصناعي 20 طالب من الذكور فقط، وفي الفرع النسوي 20 طالبة من الإناث فقط، وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيق الأول، ونتائج التطبيق الثاني لكل نمط من أنماط مقياس الميول المهنية، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (17)

الثبات بالإعادة لكل نمط من أنماط مقياس الميول المهنية

أنماط المُيولْ المهنيّة	المهن		الأنشطة		الكلي	
	ترابط بيرسون	مستوى الدلالة	ترابط بيرسون	مستوى الدلالة	ترابط بيرسون	مستوى الدلالة
الواقعيّ	.686**	0.000	.733**	0.000	.698**	0.000
العقلي	.695**	0.000	.723**	0.000	.671**	0.000
الفنيّ	.700**	0.000	.787**	0.000	.729**	0.000
الاجتماعيّ	.673**	0.000	.738**	0.000	.692**	0.000
المغامر	.692**	0.000	.650**	0.000	.653**	0.000
التقليديّ	.762**	0.000	.759**	0.000	.766**	0.000

يتبين من الجدول السابق أن درجة الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لكل نمط من أنماط مقياس الميول المهنية مرتفعة وفقاً لقيمة معامل ارتباط بيرسون مما يدل على ثبات أنماط المقياس بالإعادة.

بناءً على ما سبق يمكن القول أن مقياس الميول المهنية يتمتع بالصدق والثبات المناسبين الأمر الذي يجعله صالحاً للاستخدام.

2. إعداد مقياس مستوى الطموح:

قامت البَاحِثّة بإعداد مقياس لمستوى الطموح وذلك وفق الخطوات السابقة نفسها:

أولاً: مرحلة الإطلاع واختيار البنود:

حَيثُ تم الإطلاع على بعض الدِرَاسّاتْ السابقة الّتِيّ تناولت مستوى الطموح، وكان الهدف مِنّ الرجوع إلى هذّه الدِرَاسّاتْ معَرّفة جوانب مستوى الطموح الّتِيّ تناولها البَاحِثّون بالدِرَاسّة. وهيّ: المثابرة والنشاط، تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس، التوقع وتحديد الأهداف، الاتجاه نحو التفوق، الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ، النظرة للحياة، مفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة، الشعور بالنجاح والفشل، كما قامت البَاحِثّة بالرجوع إلى المقاييس التاليّة أثناء إعدادها للمقياس:

1. استبيان مستوى الطموح للراشدين، إعداد كاميليا عبد الفتاح (1975):

يتألف مِنّ (79) بنداً تعبر عَنّ (7) جوانب أو سمات رئيسيّة لمستوى الطموح، ووضع لكلّ منها عشرة أسئلة ما عدا السمة رقم (4) لاعتبارات إحصائيّة وضع لها (9) أسئلة، ثم وضعت عشرة أسئلة خاصة بالمراجعة وزعت بينّ باقيّ أسئلة الاستبيان. وهذّه الجوانب أو السمات الرئيسيّة هيّ: (النظرة للحياة)، (الاتجاه نحو التفوق)، (تحديد الأهداف والخطة)، (الميل إلى الكفاح)، (تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس)، (المثابرة)، (الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ) ويتناول خيارات الإجابة التاليّة: نعم – لا.

2. مقياس مستوى الطموح المهنيّ، إعداد فردوس صواف (1999):

وهو المقياس الذيّ استخدمته فيّ دراستها عَنّ العلاقة بينّ مستوى الطموح المهنيّ وإنجاز العمال فيّ المؤسسة الصناعيّة. يتألف مِنّ (70) بنداً تعبر عَنّ (5) جوانب لمستوى الطموح المهنيّ هيّ: (المثابرة والنشاط والثبات أمام المعوقات)، (تحمل المسؤوليّة والبَحثّ عنها والاعتماد على النفس)، (مفهوم الذات المهنيّة)، (التوقع وتحديد الأهداف)، (الشعور بالنجاح والفشل). ويتناول خيارات الإجابة التاليّة: موافق جداً – موافق – أحياناً – غير موافق – غير موافق أبداً.

3. مقياس مستوى الطموح، إعداد غيثاء بدور (2001):

وهو المقياس الذيّ استخدمته فيّ دراستها عَنّ العلاقة بينّ مستوى الطموح المهنيّ والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى طلاب التعليم الفنيّ. يتألف مِنّ (80) بنداً، تعبر عَنّ (8) جوانب لمستوى الطموح هيّ: (تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس)، (تحديد الأهداف والخطة)، (الاتجاه نحو التفوق)، (الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ)، (النظرة للحياة)، (الميل إلى الكفاح والمثابرة)، (الوضع الدراسي)، (الوضع الاقتصادي) ويتناول خيارات الإجابة التاليّة: موافق بشدة، موافق، متردد، أرفض، أرفض بشدة.

4. استبيان التوجه نحو التعليم المهنيّ ومستوى الطموح، إعداد أولغا قندلفت (2002):

وهو الاستبيان الذيّ استخدمته فيّ دراستها حول التعليم المهنيّ وعلاقته بمستوى الطموح وتنميّة القدّرات المهنيّة. يتألف الاستبيان مِنّ (33) عبارة, اثنتا عشرة منها خاصة بالتوجه نحو التعليم المهنيّ وواحد وعشرون خاصة بمستوى الطموح. ويتناول خيارات الإجابة التاليّة: نعم – لا.

ثم حددت الباحثة في ضوء هذه المقاييس ثمانية أبعاد أساسية ليتألف منها المقياس وهي: (المثابرة والنشاط ــ تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس ــ التوقع وتحديد الأهداف ــ الاتجاه نحو التفوق ــ الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ ــ النظرة للحياة ــ مفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة ــ الشعور بالنجاح والفشل). وسيتم عرضها بالتفصيل لاحقاً.

ثانياً: مرحلة التحكيم:

قامت البَاحِثّة بعرض المقياس بصورته الأوليّة على السادة المحكمين فيّ كلّيّة التربيّة، بجامعة دمشق، وقدّ بلغ عددهم (13) محكماً، وقدّ تم الالتزام بالتعليمات الّتِيّ أجمع عليها (9) مِنّ السادة المحكمين.

بلغ عدد بنود الاختبار فيّ صورته الأولى قبل عرضه على المحكمين (90) بنداً، وبعد عرضه على المحكمين تم تعديل صياغة بعض البنود بالإضافة إلى حذف بعضها، كما تم نقل بعض البنود مِنّ الأبعاد الّتِيّ كانت تنتميّ إِلَيّها إلى أبعاد أخرى أكثر ملاءمة لها. وبالتاليّ أصبح عدد بنوده (84) بنداً.وسيتم عرضها لاحقاً فيّ فقرة الصدق.

ثالثاً: المقياس بصورته النهائيّة:

بعد هذِّه المراحل الّتِيّ مر بها مقياس مستوى الطموح أصبح جاهزاً بصورته النهائيّة للتطبيق، حَيثُ شمل على بيانات عامة مِنّ جهة، وثمانيّة أبعاد أساسيّة مِنّ جهة ثانيّة. وكلّ بعد يتألف مِنّ عدة بنود. وبالتاليّ أصبح المقياس يتألف مِنّ الأبعاد والبنود التاليّة:

1. المثابرة والنشاط، ويشتمل على أرقام البنود التاليّة: (1– 9 – 10 – 16 – 24 – 31– 39 – 47 – 54 – 61 – 76 – 79 – 80).
2. تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس، ويشتمل على أرقام البنود التاليّة: (2 – 17 – 25 – 32 – 41 – 48 – 55 – 62 – 68 – 69 – 71 – 73 – 77 – 81 – 82 – 83 – 84).
3. التوقع وتحديد الأهداف، ويشتمل على أرقام البنود التاليّة: (3 – 18 – 26 – 33 –40 – 42 – 56 – 57 – 63 – 70 – 74 – 78).
4. الاتجاه نحو التفوق، ويشتمل على أرقام البنود التاليّة: (4 – 11 – 19 – 34 – 43 – 49 – 64).
5. الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ، ويشمل على أرقام البنود التاليّة: (5 – 12 – 20 – 27 – 35 – 44 – 50 – 58 – 65).
6. النظرة للحياة، ويشتمل على أرقام البنود التاليّة: (6 – 13 – 21 – 28 – 36 – 51 – 59 – 66).
7. مفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة، ويشتمل على أرقام البنود التاليّة: (7 – 14 – 22 – 29 – 37 – 45 – 52 – 60 – 67 – 72 – 75).
8. الشعور بالنجاح والفشل، ويشتمل على أرقام البنود التاليّة: (8 – 15 – 23 – 30 – 38 – 46 – 53).

طريقة حساب الإجابة على بنود المقياس:

تتدرج خيارات الإجابة على المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الخماسيّ (موافق بشدة، موافق، متردد، أرفض، أرفض بشدة) وبما أنّ المقياس يحتويّ على عبارات سلبيّة وعبارات ايجابيّة فإنّ تصحيحه يكونّ على النحو التاليّ:

العبارات الإيجابيّة هيّ: (1، 2، 3، 4، 6، 10، 11، 14، 15، 18، 19، 20، 21، 22، 24، 25، 26، 28، 29، 30، 31، 33، 34، 37، 39، 42، 43، 49، 50، 52، 54، 55، 56، 57، 60، 61، 63، 66، 67، 68، 69، 70، 72، 73، 76، 77، 79، 81، 82، 83، 84).

يكونّ تصحيحها (5-4-3-2-1).

العبارات السلبيّة هيّ: 5، 7، 8، 9، 12، 13، 16، 17، 23، 27، 32، 35، 36، 38، 40، 41، 44، 45، 46، 47، 48، 51، 53، 58، 59، 62، 64، 65، 71، 74، 75، 78، 80.

يكونّ تصحيحها بعكس العبارات الإيجابيّة أيّ: (1-2-3-4-5).

والاختبار يتضمنّ (8) أبعاد وبالتاليّ يتم حساب الدرجة للمفحوص على كلّ بعد على حدة وحسب عدد البنود الّتِيّ يتضمّنها البعد وذلك على النحو التاليّ: (المثابرة والنشاط) أعلى درجة يحصل عليها المفحوص هيّ (65) درجة حَيثُ تشير الدرجة المرتفعة على هذّا البعد إلى أنّ هذّا المفحوص يغلب عليه صفة المثابرة والنشاط، بينّما تشير الدرجة المنخفضة إلى أنّ هذّا المفحوص لا يتمتع بهذّه الصفة وهيّ صفة المثابرة والنشاط. وكذلك بالنسبة للأبعاد السبعة الباقيّة.

رابعاً: التطبيق الاستطلاعيّ:

قامت البَاحِثّة بتطبيق المقياس بصورته المعدّلة على عَينّة استطلاعيّة مِنّ طلبة الصف الثانيّ الثانويّ للتأكد مِنّ وضوح تعليمات الاختبار وبنوده وسهولة فهمها مِنّ قبل المفحوصين، ولتحديد المدة الزمنيّة الّتِيّ يستغرقها تطبيق هذّا الاختبار، حَيثُ بلغ حجم هذّه العَينّة (60) طالباً وطالبة، (30) مِنّ الذكور، و(30) مِنّ الإناث، مأخوذين مِنّ مدرستيّ ابن الأثير، عمر بن الخطاب. وقدّ تم اختيارهم بالطريقة العشوائيّة خلال شهر أيلول (2007). وبعد أنّ فرغت البَاحِثّة مِنّ تطبيق المقياس على العَينّة الاستطلاعيّة تبينّ أنّ جميع البنود كانت واضحة بالنسبة لأفراد العَينّة. أما بالنسبة لزمِنّ التطبيق فقدّ تبينّ أنّ المدة الزمنيّة اللازمة للإجابة على بنود المقياس تتراوح بينّ (20-25) دقيقة.

خامساً: صدق وثبات المقياس:

أ- الصدق:

صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولى للمقياس على مجموعة مِنّ المحكمين مِنّ أعضاء الهيئة التدريسيّة فيّ كلّيّة التربيّة بجامعة دمشق، وقدّ بلغ عددهم (13) ثلاثة عشر محكماً، وذلك لإبداء رأيهم فيّ مدى ملائمة بنود الاختبار لقياس مستوى الطموح عند الطلاب. وتقدّيم مقترحاتهم حولها، ولقدّ وافق جميعهم على بنود المقياس مِنّ حَيثُ قدّرتها على قياس ما وضعت لقياسه، مع

تقدّيم مجموعة مِنّ التعديلات. وبعد الإطلاع على آراء المحكمين حول المقياس تم تعديل صـــياغة بعض البنود بالإضافة إلى حذف بعضها، كما تم نقل بعض البنود مِنّ الأبعاد الّتِيّ كانت تنتميّ إِلَيّها إلى أبعاد أخرى أكثر ملاءمة لها. وبالتاليّ أصبح عدد بنوده (84) بنداً. والجدول رقم (16) يوضح آراء المحكمين حول المقياس.

الجدول رقم (18)

آراء المحكمين فيّ صياغة وحذف بعض بنود مقياس مستوى الطموح

البنود قبل التحكيم	البنود بعد التحكيم
7- لست راضيًّاً عَنّ مكانتيّ بينّ زملائيّ.	7- لست راضيًّاً عَنّ فرع دراستيّ مِنّ بينّ الفروع الأخرى.
9- معلوماتيّ الدراسيّة دون المستوى المطلوب.	9- تَحْصّيليّ الدراسيّ دون المستوى المطلوب.
24- يشيع جو مِنّ التنافس الدراسيّ بينّيّ وبينّ زملائيّ.	24- تخلق المثابرة جواً تنافسيًّاً مع زملائيّ.
33- أفكر بالعمل قبل القيام به.	33- أخطط للعمل قبل القيام به.
47- إذا قمت بعمل ما وتأخرت نتائجه فإننيّ أتركه وأقوم بعمل آخر.	47- إنّ الصعوبات الّتِيّ تعترضنيّ فيّ عملٍ ما تجعلنيّ أتركه بسهولة.
49- أنظم أوقات فراغيّ.	49- استغل أوقات فراغيّ فيّ عمل أشياء يُمكن أنّ أُفيد نفسيّ منها.
51- عدم وجود فرص لمتابعة الدرِاسّة يشعرنيّ بالإحباط.	51- فيّ حال غياب فرصة متابعة دراستيّ سأشعر بالإحباط.
83- ما وصلت إِلَيّه نتيجة جهديّ أكثر مِنّ كونّه عائد لدعم الآخرين.	83- معظم ما حققته هو نتيجة جهديّ الشخصيّ.
أتضايق إذا تأخرت ظهور نتائج عمليّ لفترة طويلة.	حذف
إنّ أموريّ تسير وفقاً لما أتوقعه.	حذف
العمل والجد طريق التفوق والإبداع.	حذف
تصبح الحياة مرضيّة عندما تأتيّ التسليّة أولاً والحياة ثانيًّاً.	حذف
العمل يتطلب مسؤوليات كثيرة.	حذف
رأييّ موضع ثقة مِنّ قبل أساتذتيّ.	حذف

أما البنود الّتِيّ تم نقلها مِنّ الأبعاد الّتِيّ كانت تنتميّ إِلَيّها إلى أبعاد أخرى أكثر ملاءمة لها فهيّ:

- أسعى جديًّاً فيّ الحصول على تقدّيرات عاليّة. تم نقلها مِنّ بُعد التوقع وتحديد الأهداف إلى بُعد المثابرة والنشاط.

- أخشى القيام بكلّ جديد خوفاً مِنّ الفشل. تم نقلها مِنّ بُعد المثابرة والنشاط إلى بُعد التوقع وتحديد الأهداف.
- طموحاتيّ المهنيّة المستقبليّة تتفق مع مجال دراستيّ. تم نقلها مِنّ بُعد الاتجاه نحو التفوق إلى بُعد التوقع وتحديد الأهداف.
- دراستيّ الحاليّة ستوفر ليّ الاستقلال الماديّ. تم نقلها مِنّ بُعد النظرة للحياة إلى بُعد التوقع وتحديد الأهداف.
- أحتاج لمساعدة الآخرين فيّ وضع خطتيّ الدراسيّة. تم نقلها مِنّ بُعد التوقع وتحديد الأهداف إلى بُعد تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس.

الصدق الداخليّ: قامت البَاحِثّة بحساب الصدق الداخليّ لمقياس مستوى الطموح مِنّ خلال تحديد مقدّار الترابط بينّ الدرجة الكليّة للمقياس وكلّ بعد مِنّ أبعاده. والجدول التاليّ يوضح ذلك:

الجدول رقم (19)

الصدق الداخليّ لمقياس مستوى الطموح

م	الأبعاد	المعامل	1	2	3	4	5	6	7	8
1	الاتجاه نحو التفوق	ترابط بيرسون		.412**	.013	-.041	.433**	.158	.199*	.536**
		مستوى الدلالة		.000	.875	.617	.000	.053	.015	.000
2	التوقع وتحديد الأهداف	ترابط بيرسون	.412**		.186*	.160	.419**	.227**	.411**	.499**
		مستوى الدلالة	.000		.023	.050	.000	.005	.000	.000
3	الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ	ترابط بيرسون	.013	.186*		.351**	.122	.226**	.297**	.113
		مستوى الدلالة	.875	.023		.000	.139	.006	.000	.170
4	الشعور بالنجاح والفشل	ترابط بيرسون	-.041	.160	.351**		.166*	.224**	.157	.047
		مستوى الدلالة	.617	.050	.000		.043	.006	.055	.570
5	المثابرة والنشاط	ترابط بيرسون	.433**	.419**	.122	.166*		.240**	.299**	.370**
		مستوى الدلالة	.000	.000	.139	.043		.003	.000	.000
6	النظرة للحياة	ترابط بيرسون	.158	.227**	.226**	.224**	.240**		.404**	.350**
		مستوى الدلالة	.053	.005	.006	.006	.003		.000	.000
7	تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس	ترابط بيرسون	.199*	.411**	.297**	.157	.299**	.404**		.328**
		مستوى الدلالة	.015	.000	.000	.055	.000	.000		.000
8	مفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة	ترابط بيرسون	.536**	.499**	.113	.047	.370**	.350**	.328**	
		مستوى الدلالة	.000	.000	.170	.570	.000	.000	.000	
9	الدرجة الكليّة للطموح	ترابط بيرسون	.521**	.702**	.515**	.437**	.624**	.570**	.701**	.664**
		مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
المجموع		العدد	150	150	150	150	150	150	150	150

ومِنّ خلال النظر إلى الجدول السابق يتبينّ أنّ مقدّار الترابط بينّ الأبعاد والدرجة الكليّة للمقياس عالٍ ومرتفع وذو دلالة عند مستوى دلالة (0.01) فمستوى دلالة جميع الأبعاد (0.000) وهو أقل مِنّ مستوى الدلالة المفترض (0.01) وهذّا يشير إلى ارتباطٍ عالٍ ودالٍ إحصائيًّاً بينّ كلّ بعد مِنّ الأبعاد والدرجة الكليّة. وهذّا بدوره يؤكد الصدق الداخليّ لمقياس مستوى الطموح.

الصدق الذاتيّ: قامت البَاحِثّة بحساب الصدق الذاتيّ لمقياس مستوى الطموح مِنّ خلال حساب الجذر التربيعيّ لمعامل ثبات المقياس، (السيد، 1978, 402)، وقدّ بلغ (0.85) بالنسبة للعَينَّة ككل. وهذّا يدل على أنّ الاختبار يتمتع بدرجة عاليّة مِنّ الصدق.

ب– الثبات:

الثبات بالاتساق الداخليّ: تم حساب الاتساق الداخليّ لمقياس مستوى الطموح باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وكانت قيمة ألفا كرونباخ بالنسبة لمقياس مستوى الطموح تساويّ (0.7744) وهو معامل دال يمكن الوثوق به.

الثبات بالتنصيف (التجزئة النصفيّة): تم حساب الثبات بالتنصيف لمقياس مستوى الطموح باستخدام معادلتيّ سبيرمان– براون، جوتمان، والجدول التاليّ يبينّ ذلك:

الجدول رقم (20)

الثبات بالتنصيف لمقياس مستوى الطموح

	مستوى الطموح
سبيرمان براون	.7482
جوتمان	.7471

يتبينّ مِنّ الجدول السابق أنّ قيمة ألفا كرونباخ بالتنصيف مرتفعة مما يدل على ارتفاع درجة الثبات بالتنصيف.

الثبات بالإعادة: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تتألف من (170) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي بفروعه التالية: (العلمي، الأدبي، التجاري، الصناعي، النسوي) في مدارس مدينة دمشق الثانوية الرسمية السابق ذكرها.

وبعد مضي أسبوعين من التطبيق أُعيد تطبيق المقياس مرة ثانية على (150) طالباً وطالبة من نفس العينة السابق ذكرها، وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيق الأول، ونتائج التطبيق الثاني لمقياس مستوى الطموح، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (21)

الثبات بالإعادة لمقياس مستوى الطموح

	ترابط بيرسون	مستوى الدلالة
مستوى الطموح	0.732**	0.000

يتبين من الجدول السابق أن درجة الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لمقياس مستوى الطموح مرتفعة وفقاً لقيمة معامل ارتباط بيرسون مما يدل على ثبات المقياس بالإعادة.

كما تم حساب الثبات بالإعادة لكل بعد من أبعاد مقياس مستوى الطموح باستخدام معامل الارتباط بيرسون، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (22)

الثبات بالإعادة لكلّ بعد مِنّ أبعاد مقياس مستوى الطموح

أبعاد مستوى الطموح	ترابط بيرسون	مستوى الدلالة
المثابرة والنشاط	0.751**	0.000
تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس	0.780**	0.000
التوقع وتحديد الأهداف	0.713**	0.000
الاتجاه نحو التفوق	0.678**	0.000
الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ	0.682**	0.000
النظرة للحياة	0.501**	0.000
مفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة	0.780**	0.000
الشعور بالنجاح والفشل	0.505**	0.000

يتبينّ مِنّ الجدول السابق أنّ درجة الارتباط بينّ التطبيقين الأول والثانيّ لكلّ بعد مِنّ أبعاد مقياس مستوى الطموح مرتفعة وفقاً لقيمة معامل ارتباط بيرسون مما يدل على ثبات أبعاد المقياس بالإعادة.

بناءً على ما سبق يمكن القول أنّ مقياس مستوى الطموح يتمتع بالصدق والثبات المناسبينّ الأمر الذيّ يجعله صالحاً للاستخدام.

خامساً: حدود البَحثّ:

تتألف حدود البَحثّ مِنّ عَينَّة مِنّ طلبة الصف الثانيّ الثانويّ بفروعه التاليّة: (العلميّ، الأدبيّ، التجاريّ، الصناعيّ، النسوي) الجنس (ذكور ــ إناث) مِنّ مدارس مدينة دمشق الثانويّة الرسميّة للعام الدراسيّ (2007–2008) ممِنّ تتراوح أعمارهم بينّ (15–17) سنة، وقدّ استغرق تطبيق البَحثّ خمسة أشهر ابتداءً من تاريخ (20 / 9 / 2007 ولغاية 20 / 2 / 2008).

سادساً: الأساليب الإحصائيّة:

قامت البَاحِثّة بإدخال نتائج تطبيق أدوات البَحثّ فيّ الحاسب الآليّ، تمهيداً لمعالجتها بواسطة الرزمة الإحصائيّة للعلوم (SPSS) لاستخراج التحليلات الإحصائيّة المناسبة، وشملت هذّه التحليلات الإحصائيّة ما يليّ:

- معامل آلفا كرونباخ، ومعامل سبيرمان– براون، وجوتمان لحساب ثبات المقياس.
- استخدام كاي مربع لاختبار العلاقة بين أنماط الميول المهنية والتحصيل الدراسي من جهة، وكذلك لاختبار العلاقة بين أنماط الميول المهنية ومستوى الطموح من جهة أخرى.
- تحليل التباين الأحاديّ لمعرفة دلالة الفروق بينّ متوسطات درجات أفراد العينة على مقياسي الميول المهنية، ومستوى الطموح.
- اختبار ت ستيودنت لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات أنماط الميول المهنية، ومستوى الطموح، والتحصيل الدراسي بين الذكور والإناث. بالإضافة لاستخدامه في متغير عمل الأم (تعمل ــ لاتعمل).

الفصل السابع

تحليل النتائج وتفسيرها

- نتائج أَسئِلّة البَحثّ ومناقشتها وتفسيرها.
- نتائج فرضيات البَحثّ ومناقشتها وتفسيرها.
- المقترحات.

ـ نتائج أَسئِلّة البَحثّ:

*** السؤال الأول: ما هيّ المُيولْ المهنيّة السائدة لِدّى طلبة الصف الثانيّ الثانويّ فـــيّ مدارس مدينة دمشق الثانويّة الرسميّة ؟**

مِنّ أجل الإجابة عَنّ السؤال الأول تم حساب المتوسط لدرجات أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ كلّ نمـــط مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة على مقياس المُيولْ المهنيّة، وجاءت النتائج كما هو مبـــينّ فـــيّ الجـــدول التاليّ:

الجدول رقم (23)

المُيولْ المهنيّة السائدة لطلبة الصف الثانيّ الثانوي

	العدد	المتوسط	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المدى	الانحراف المعياري
الاجتماعي	1419	60.51	26	93	67	10.598
المغامر	1419	60.36	27	93	67	11
العقلي	1419	59.36	28	93	64	11.845
الفني	1419	59.36	26	99	73	12.057
الواقعي	1419	54.84	26	92	66	10.596
التقليدي	1419	52.08	22	88	66	11.415

يتبينّ مِنّ الجدول رقم (23) أنّ مُيولْ طلبة الصف الثانيّ الثـــانويّ قـــدّ تركـــزت فـــيّ الـــنمط الاجتماعيّ بمتوسط قدّره 60.51، يليه النمط المغامر بمتوسط قدّره (60.36)، يليها كلّ مِنّ الـــنمط العقلي، النمط الفنيّ بمتوسط قدّره (59.36)، يليه النمط الواقعيّ بمتوسط قدّره (54.84)، وأخيـــراً كان النمط التقليديّ بمتوسط قدّره (52.08).

وبالتاليّ فإنّ المُيولْ المهنيّة السائدة لِدّى عَينَّة مِنّ طلبة الصف الثانيّ الثانويّ هيّ على الترتيب: الاجتماعيّة، المغامرة، العقلية، الفنيّة، الواقعيّة، التقليديّة.

*** السؤال الثانيّ: ما هيّ المُيولْ المهنيّة السائدة لِدّى طلبة الصف الثانيّ الثانويّ فـــيّ مدارس مدينة دمشق الثانويّة الرسميّة تبعاً لمتغير الجنس ؟**

مِنّ أجل الإجابة عَنّ السؤال الثانيّ تم حساب المتوسط لدرجات الذكور مِنّ أفراد عَيِنَّة البَحثّ فيّ كلّ نمط مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة على مقياس المُيولْ المهنيّة، وجاءت النتائج كما هو مبـــينّ فـــيّ الجدول التاليّ:

الجدول رقم (24)

المُيولْ المهنيّة السائدة لذكور أفراد العَينَّة

	العدد	المتوسط	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المدى	الانحراف المعياري
العقلي	655	60.72	30	93	62	12.226
المغامر	655	59.88	28	93	66	10.607
الاجتماعي	655	59.36	26	92	65	10.476
الواقعي	655	57.85	28	92	64	11.025
الفني	655	56.78	26	90	65	11.041
التقليدي	655	54.2	22	88	66	11.16

يتبينّ مِنّ الجدول رقم (24) أنّ مُيولْ الذكور مِنّ طلبة الصف الثانيّ الثانويّ قدّ تركـــزت فـــيّ النمط العقلي بمتوسط قدّره (60.72)، يليه النمط المغامر بمتوســـط قـــدّره 59.88، يليـــه الـــنمط الاجتماعيّ بمتوسط قدّره (59.36)، يليه النمط الواقعيّ بمتوسط قدّره 57.85، بينّما وجد النمط الفنيّ لِدّى الذكور مِنّ طلبة الصف الثانيّ الثانويّ بمتوسط قدّره (56.78)، وأخيراً كان الـــنمط التقليـــديّ بمتوسط قدّره (54.2).

وبالتاليّ فإنّ المُيولْ المهنيّة السائدة لِدّى الذكور مِنّ طلبة الصف الثـــانيّ الثـــانويّ هـــيّ علـــى الترتيب: العقلية ، المغامرة، الاجتماعيّة، الواقعيّة، الفنيّة، التقليديّة.

كما تم حساب المتوسط لدرجات الإناث مِنّ أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ كلّ نمط مِنّ أنمـــاط المُيـــولْ المهنيّة على مقياس المُيولْ المهنيّة، وجاءت النتائج كما هو مبينّ فيّ الجدول التاليّ:

الجدول رقم (25)

المُيولْ المهنيّة السائدة لإناث أفراد العَينَّة

	العدد	المتوسط	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المدى	الانحراف المعياري
الفني	764	61.57	27	99	71	12.454
الاجتماعي	764	61.48	31	93	62	10.611
المغامر	764	60.77	27	91	64	11.317
العقلي	764	58.18	28	87	59	11.386
الواقعي	764	52.26	26	87	60	9.489
التقليدي	764	50.27	25	85	60	11.326

يتبينّ مِنّ الجدول رقم (25) أنّ مُيولْ الإناث مِنّ طلبة الصف الثانيّ الثانويّ قدّ تركزت فيّ النمط الفنيّ بمتوسط قدّره (61.57)، يليه النمط الاجتماعيّ بمتوسط قدّره (61.48)، يليه النمط المغامر بمتوسط قدّره (60.77)، يليه النمط العقلي بمتوسط قدّره (58.18)، بينّما وجد النمط الواقعيّ لِدّى الإناث مِنّ طلبة الصف الثانيّ الثانويّ بمتوسط قدّره (52.26)، وأخيراً كان النمط التقليديّ بمتوسط قدّره (50.27).

وبالتاليّ فإنّ المُيولْ المهنيّة السائدة لِدّى الإناث مِنّ طلبة الصف الثانيّ الثانويّ هيّ على الترتيب: الفنيّة، الاجتماعيّة، المغامرة، العقلية ، الواقعيّة، التقليديّة.

*** السؤال الثالث: ما هيّ المُيولْ المهنيّة السائدة لِدّى طلبة الصف الثانيّ الثانويّ فـــيّ مدارس مدينة دمشق الثانويّة الرسميّة تبعاً لمتغير التخصص ؟**

مِنّ أجل الإجابة عَنّ السؤال الثالث تم حساب المتوسط لدرجات طلبة الفرع العلميّ فيّ كلّ نمط مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة على مقياس المُيولْ المهنيّة، وجاءت النتائج كما هو مبـــينّ فـــيّ الجـــدول التاليّ:

الجدول رقم (26)

المُيولْ المهنيّة السائدة لطلبة الفرع العلمي

علمي	العدد	المتوسط	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المدى	الانحراف المعياري
العقلي	621	62.47	30	93	62	12.007
الاجتماعي	621	59.66	29	92	63	10.215
المغامر	621	59.05	27	91	64	10.597
الفني	621	57.75	27	94	67	10.668
الواقعي	621	54.81	26	92	66	11.042
التقليدي	621	49.65	22	78	56	10.946

يتبينّ مِنّ الجدول رقم (26) أنّ مُيولْ طلبة الفرع العلميّ قدّ تركزت فيّ النمط العقلي بمتوســط قدّره 62.47، يليه النمط الاجتماعيّ بمتوسط قدّره (59.66)، يليه النمط المغــامر بمتوســط قــدّره (59.05)، يليه النمط الفنيّ بمتوسط قدّره (57.75)، بينّما وجد النمط الواقعيّ لِــدّى طلبــة الفــرع العلميّ بمتوسط قدّره (54.81)، وأخيراً كان النمط التقليديّ بمتوسط قدّره (49.65).

وبالتاليّ فإنّ المُيولْ المهنيّة السائدة لِدّى طلبة الفرع العلمــيّ هــيّ علــى الترتيــب: العقليــة، الاجتماعيّة، المغامرة، الفنيّة، الواقعيّة، التقليديّة.

كما تم حساب المتوسط لدرجات طلبة الفرع الأدبيّ فيّ كلّ نمط مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة علــى مقياس المُيولْ المهنيّة، وجاءت النتائج كما هو مبينّ فيّ الجدول التاليّ:

الجدول رقم (27)

المُيولْ المهنيّة السائدة لطلبة الفرع الأدبي

أدبي	العدد	المتوسط	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المدى	الانحراف المعياري
الفني	332	61.95	28	99	71	12.685
المغامر	332	61.55	29	93	64	11.605
الاجتماعي	332	61.25	26	93	67	10.751
العقلي	332	55.89	31	89	58	11.133
الواقعي	332	53.12	28	87	59	10.576
التقليدي	332	51.75	26	88	62	10.815

يتبينّ مِنّ الجدول رقم (27) أنّ مُيولْ طلبة الفرع الأدبيّ قدّ تركزت فيّ النمط الفنـيّ بمتوسط قدّره (61.95)، يليه النمط المغامر بمتوسط قدّره (61.55)، يليه النمط الاجتماعيّ بمتوسط قدّره (61.25)، يليه النمط العقلي بمتوسط قدّره (55.89)، بينّما وجد النمط الواقعيّ لِدّى طلبة الفرع الأدبيّ بمتوسط قدّره (53.12)، وأخيراً كان النمط التقليديّ بمتوسط قدّره (51.75).

وبالتاليّ فإنّ المُيولْ المهنيّة السائدة لِدّى طلبة الفرع الأدبيّ هيّ على الترتيب: الفنيّة، المغامرة، الاجتماعيّة، العقلية، الواقعيّة، التقليديّة.

كما تم حساب المتوسط لدرجات طلبة الفرع التجاريّ فيّ كلّ نمط مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة على مقياس المُيولْ المهنيّة، وجاءت النتائج كما هو مبينّ فيّ الجدول التاليّ:

الجدول رقم (28)

المُيولْ المهنيّة السائدة لطلبة الفرع التجاري

	العدد	المتوسط	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المدى	الانحراف المعياري
المغامر	259	62.63	36	91	55	11.116
الاجتماعي	259	60.36	31	88	57	10.896
الفني	259	59.51	28	92	64	13.047
العقلي	259	57.64	28	87	59	11.862
التقليدي	259	56.7	28	85	57	11.05
الواقعي	259	54.8	31	81	50	10.091

يتبينّ مِنّ الجدول رقم (28) أنّ مُيولْ طلبة الفرع التجاريّ قدّ تركزت فيّ النمط المغامر بمتوسط قدّره (62.63)، يليه النمط الاجتماعيّ بمتوسط قدّره (60.36)، يليه النمط الفنـيّ بمتوسط قدّره

(59.51)، يليه النمط العقلي بمتوسط قدّره (57.64)، بينّما وجد النمط التقليديّ لِدّى طلبة الفرع التجاريّ بمتوسط قدّره (56.7)، وأخيراً كان النمط الواقعيّ بمتوسط قدّره (54.8).

وبالتاليّ فإنّ المُيولْ المهنيّة السائدة لِدّى طلبة الفرع التجاريّ هيّ علــى الترتيــب: المغــامرة، الاجتماعيّة، الفنيّة، العقلية، التقليديّة، الواقعيّة.

كما تم حساب المتوسط لدرجات طلبة الفرع الصناعيّ فيّ كلّ نمط مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة على مقياس المُيولْ المهنيّة، وجاءت النتائج كما هو مبينّ فيّ الجدول التاليّ:

الجدول رقم (29)

المُيولْ المهنيّة السائدة لطلبة الفرع الصناعي

صناعي	العدد	المتوسط	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المدى	الانحراف المعياري
الواقعي	129	59.25	36	91	55	10.32
الاجتماعي	129	58.95	36	86	49	9.294
المغامر	129	57.84	33	90	56	10.386
العقلي	129	56.89	33	87	54	9.525
التقليدي	129	55.66	31	87	56	11.936
الفني	129	55.54	26	85	59	11.334

يتبينّ مِنّ الجدول رقم (29) أنّ مُيولْ طلبة الفرع الصناعيّ قدّ تركزت فـيّ الـنمط الـواقعي بمتوسط قدّره (59.25)، يليه النمط الاجتماعي بمتوسط قدّره (58.95)، يليه النمط المغامر بمتوسط قدّره (57.84)، يليه النمط العقلي بمتوسط قدّره (56.89)، بينّما وجد النمط التقليديّ لِدّى طلبة الفرع التجاريّ بمتوسط قدّره (55.66)، وأخيراً كان النمط الفنيّ بمتوسط قدّره (55.54).

وبالتاليّ فإنّ المُيولْ المهنيّة السائدة لِدّى طلبة الفرع الصناعيّ هيّ علــى الترتيــب: الواقعيّــة، الاجتماعيّة، المغامرة، العقلية، التقليديّة، الفنيّة.

كما تم حساب المتوسط لدرجات طلبة الفرع النسويّ فيّ كلّ نمط مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة على مقياس المُيولْ المهنيّة، وجاءت النتائج كما هو مبينّ فيّ الجدول التاليّ:

الجدول رقم (30)

المُيولْ المهنيّة السائدة لطلبة الفرع النسوي

	العدد	المتوسط	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المدى	الانحراف المعياري
الفني	78	66.92	28	93	64	12.366
الاجتماعي	78	66.61	40	84	44	10.388
المغامر	78	62.35	39	83	43	9.989
العقلي	78	59.1	30	82	52	10.85
الواقعي	78	55.74	33	80	47	8.849
التقليدي	78	51.67	25	82	57	12.028

يتبينّ مِنّ الجدول رقم (30) أنّ مُيولْ طلبة الفرع النسويّ قدّ تركزت فيّ النمط الفنيّ بمتوسط قدّره (66.92)، يليه النمط الاجتماعيّ بمتوسط قدّره (66.61)، يليه النمط المغامر بمتوسط قدّره (62.35)، يليه النمط العقلي بمتوسط قدّره (59.1)، بينّما وجد النمط الواقعيّ لِدّى طلبة الفرع النسويّ بمتوسط قدّره (55.74)، وأخيراً وجد النمط التقليديّ بمتوسط قدّره (51.67).

وبالتاليّ فإنّ المُيولْ المهنيّة السائدة لِدّى طلبة الفرع النسويّ هيّ علّى الترتيب: الفنيّة، الاجتماعيّة، المغامرة، العقلية، الواقعيّة، التقليديّة.

المناقشة والتفسير:

تبين من خلال نتائج الأسئلة أن الميول الاجتماعية جاءت في المرتبة الاولى يليها الميول المغامرة، لدى أفراد عينة البحث الكلية، أما بالنسبة للذكور فجاء في الترتيب الأول والثاني كل من: الميل العقلي والمغامر، وبالنسبة للإناث كان كل من: الميل الاجتماعي والفني، وعند طلبة الفرع العلمي كان كل من: الميل العقلي والاجتماعي، وفي الفرع الأدبي كان كل من: الميل الفني والمغامر، وفي الفرع التجاري كان كل من: الميل المغامر والاجتماعي، وفي الفرع الصناعي كان كل من: الميل الواقعي والاجتماعي، وعند طلبة الفرع النسوي كان كل من: الميل الفني والاجتماعي.

تتفق نتائج هذه الأسئلة جزئياً مع نتائج دراسة جابر عبد الحميد جابر (1979)، ودراسة محمد مجلي كوفحي (1983)، ودراسة أحمد سليمان عمر روبى (1997).

وقَدّ يرجع ذَلِكَّ إلى اختلاف التنشئة الاجتماعيَّة وتوقعات المجتمع من كلا الجنسين، هذا إلى جانب الاختلاف بينهم فيّ إدراك الأدوار المستقبليَّة التيّ سوف يأخذونَّها.(فيما يتعلق بالجنس)

وبالنسبة للتخصص فيمكن أن نرجع ذلك على أساس الخلفيّة الأكاديميّة لكلّ منهم، والتي تكون واضحة من خلال المناهج الدراسية التي تُتبع في عملية التدريس الخاصة بكل تخصص من هذه التخصصات.

ــ نتائج فرضيات البَحثّ:

*** الفرضيّة الأولى: لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيَّاً بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ.**

مِنّ أجل التحقق مِنّ صحة هذِّه الفرضيّة تم حساب معامل كايّ مربع بينّ درجات أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ كلّ نمط مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة على مقياس المُيولْ المهنيّة وتَحْصّيلهم الدراسيّ، وجاءت النتائج كما هو مبينّ فيّ الجدول التاليّ:

الجدول رقم (31)

نتائج اختبار كا^2 لدرجات أفراد العَينَّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة وتَحْصّيلهم الدراسي

	الاجتماعي	العقلي	التقليدي	الفني	المغامر	الواقعي
كا2	11.449	13.434	37.281	25.200	12.773	43.972
مستوى الدلالة	0.246	0.144	0.000	0.003	0.173	0.000
القرار	غير دالة	غير دالة	دالة عند 0.01	دالة عند 0.01	غير دالة	دالة عند 0.01
معامل التوافق	0.089	0.097	0.160	0.132	0.094	0.173
مستوى الدلالة	0.246	0.144	0.000	0.003	0.173	0.000
القرار	غير دالة	غير دالة	دالة عند 0.01	دالة عند 0.01	غير دالة	دالة عند 0.01

يتبينّ مِنّ الجدول السابق ما يليّ:

- بلغت قيمة كايّ مربع بينّ كلّ من: (النمط الاجتماعيّ، النمط العقلي، النمط المغامر) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ (11.449)، (13.434)، (12.773) على التواليّ، وهيّ غير دالة إحصائيَّاً.
- فيّ حين بلغت قيمة كايّ مربع بينّ كلّ من: (النمط التقليديّ، النمط الفنيّ، النمط الواقعي) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ (37.281)، (25.200)، (43.972) على التواليّ، وهيّ دالة إحصائيَّاً عند مستوى دلالة 0.01. ممّا يشير إلى وجود ارتباط دال إحصائيَّاً بينّ كلّ من: (النمط التقليديّ، النمط الفنيّ، النمط الواقعي) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ.

ومن أجل دعم صحة كاي مربع تم حساب معامل التوافق (Contingency Coefficient) وذلك لأن هذا الإحصائي يناسب المتغيرات الواقعة على مقياس اسمي أو رتبي، ولا يتأثر بانتهاك الافتراضات التي تتطلبها الإحصاءات البارامترية. وإن معامل فاي هو حالة خاصة من حالات التوافق، (عودة والخليلي، 2000، 153).

ــ القرار:

ممّا تقدّم يتبينّ لنا وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ كلّ مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (التقليديّ، الفنيّ، الواقعي) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ. في حين لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (الاجتماعيّ، العقلي، المغامر) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ.

وبذلك تصبح الفرضيّة على النحو التاليّ:

1. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بينّ كلّ مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (التقليديّ، الفنيّ، الواقعي) والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ.
2. لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (الاجتماعيّ، العقلي، المغامر) والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ.

المناقشة والتفسير:

تتفق نتائج هذه الفرضية جزئياً مع ما توصلت إليه نتائج دراسة جوردان (Jordan, 1941)، ودراسة دكورث وانتوستل (Duckworth & Entwistle, 1974) (كوفحي، 1983، 10–11) ودراستي سوبيرغ (Sjoberg,1983 & 1984) والتي توصلت إلى أن التحصيل يرتبط نسبياً بالميل ارتباطاً إيجابياً أي أن الدرجات المرتفعة في إحدى المواد الدراسية ترتبط بدرجات مرتفعة في الميل إلى هذه المادة.

ويمكن تفسير ذلك على أساس أسلوب التنشئة الاجتماعية، والطرق المتبعة حتى الآن في العملية التعليمية والتربوية ، حيث أنه من المنطقي أن يرتبط التحصيل الدراسي عند طلابنا بأنماط الميول المهنية: التقليدية، والفنية، والواقعية. ولا يرتبط بأنماط الميول المهنية: العقلية، والمغامرة، والاجتماعية، لأنه يعكس الواقع الاجتماعي الذي يعيشه الطلبة فيما يتعلق بالمستقبل الدراسي والمهني، وأسلوب التنشئة الاجتماعية السائد لدى مجتمعنا. سواء بالنسبة للنمط التقليدي الذي يتطلب القيام بمهمات وضعها أشخاص آخرون، واتباع التعليمات بدقة، وتفضيل الروتين اليومي في العمل، وكذلك بالنسبة للنمط الواقعي حيث تكون الأعمال في هذه البيئة المهنية واضحة، كما أن المهارات الاجتماعية غير مطلوبة كثيراً، أو بالنسبة للنمط الفني الذي يتميز بأنه ميل فطري لدى الأفراد الذين يمتلكونه، لا يحتاج إلى تعزيز من البيئة الخارجية بعكس الأنماط المهنية الأخرى فهو ميل داخلي يظهر بصورة تلقائية، تلقى استحساناً من المحيط بشكل عام، وذلك على عكس أنماط الميول المهنية: الاجتماعية، والعقلية، والمغامرة، التي نفتقدها في أساليب التنشئة الاجتماعية التربوية والتعليمية في مجتمعاتنا العربية.

*** الفرضيّة الثانيّة: لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير الجنس.**

مِنّ أجل التحقق مِنّ صحة هذِّه الفرضيّة تم حساب معامل كايّ مربع بينّ درجات أفـراد عَينَّـة البَحثّ مِنّ الذكور والإناث فيّ كلّ نمط مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة علـى مقيـاس المُيـولْ المهنيّـة وتَحْصّيلهم الدراسيّ، وجاءت النتائج كما هو مبينّ فيّ الجدول التاليّ:

الجدول رقم (32)

نتائج اختبار كا^2 لدرجات أفراد العَينَّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة وتَحْصّيلهم الدراسي تبعاً لمتغير الجنس

الجنس		الاجتماعي	العقلي	التقليدي	الفني	المغامر	الواقعي
الذكور	كا2	7.765	10.929	6.588	10.016	17.234	11.238
	مستوى الدلالة	0.558	0.281	0.680	0.349	0.045	0.260
	القرار	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	دالة عند 0.05	غير دالة
	معامل التوافق	0.108	0.128	0.100	0.123	0.160	0.130
	مستوى الدلالة	0.558	0.281	0.680	0.349	0.045	0.260
	القرار	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	دالة عند 0.05	غير دالة
الإناث	كا2	17.231	19.210	20.203	20.503	5.442	16.555
	مستوى الدلالة	0.045	0.023	0.017	0.015	0.794	0.056
	القرار	دالة عند 0.05	دالة عند 0.05	دالة عند 0.05	دالة عند 0.05	غير دالة	غير دالة
	معامل التوافق	0.149	0.157	0.161	0.162	0.084	0.146
	مستوى الدلالة	0.045	0.023	0.017	0.015	0.794	0.056
	القرار	دالة عند 0.05	دالة عند 0.05	دالة عند 0.05	دالة عند 0.05	غير دالة	غير دالة

يتبينّ مِنّ الجدول السابق ما يليّ:

بالنسبة للذكور:

- بلغت قيمة كايّ مربع بينّ كلّ من: (النمط الاجتماعيّ، النمط العقلي، النمط التقليديّ، الـنمط الفنيّ، النمط الواقعي) والدرجة الكليّـة للتَحْصّـيل الدراسـيّ 7.765، 10.929، 6.588، 10.016، 11.238 على التواليّ، وهيّ غير دالة إحصائيَّاً.
- فيّ حين بلغت قيمة كايّ مربع بينّ النمط المغامر والدرجـة الكليّـة للتَحْصّـيل الدراسـيّ 17.234، وهيّ دالة إحصائيَّاً عند مستوى دلالة 0.05. ممّا يشير إلى وجـود ارتبـاط دال

إحصائيًّاً بينّ النمط المغامر والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى الذكور مِنّ أفــراد عَينَّــة البَحثّ.

بالنسبة للإناث:

- بلغت قيمة كايّ مربع بينّ كلّ من: (النمط المغامر، النمط الواقعي) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ (5.442)، (16.555) على التواليّ، وهيّ غير دالة إحصائيًّاً.
- فيّ حين بلغت قيمة كايّ مربع بينّ كلّ من: (النمط الاجتماعيّ، النمط العقلي، النمط التقليديّ، النمط الفني) والدرجــة الكليّــة للتَحْصّــيل الدراســيّ (17.231)، (19.210)، (20.203)، (20.503) على التواليّ، وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة (0.05). ممّا يشير إلى وجود ارتباط دال إحصائيًّاً بينّ كلّ من: (النمط الاجتماعيّ، النمط العقلي، النمط التقليــديّ، الــنمط الفني) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى الإناث مِنّ أفراد عَينَّة البَحثّ.

ـــ القرار:

ممّا تقدّم يتبينّ لنا وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ النمط المغامر والدرجة الكليّــة للتَحْصّيل الدراسيّ. فيّ حين لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (الاجتماعيّ، العقلي، التقليديّ، الفنيّ، الواقعي) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى الذكور مِنّ أفراد عَينَّة البَحثّ. أما بالنسبة للإناث مِنّ أفراد عَينَّة البَحثّ فقدّ تبينّ وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ كلّ مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (الاجتماعيّ، العقلــي، التقليــديّ، الفنــي) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ. فيّ حين لا توجد علاقة ارتباطيّة بينّ أنمــاط المُيــولْ المهنيّــة التاليّة: (المغامر، الواقعي) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ. وبذلك تصبح الفرضيّة علــى النحــو التاليّ:

1. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بينّ النمط المغامر والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى الذكور مِنّ أفراد عَينَّة البَحثّ. بينّما لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بــينّ بقيّــة أنمــاط المُيولْ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى الذكور مِنّ أفراد عَينَّة البَحثّ.
2. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بينّ كــلّ مِــنّ أنمــاط المُيــولْ المهنيّــة التاليّــة: (الاجتماعيّ، العقلي، التقليديّ، الفني) والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى الإناث مِنّ أفراد عَينَّــة البَحثّ. بينّما لا توجد علاقة ارتباطيّة بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى الإناث مِنّ أفراد عَينَّة البَحثّ.

المناقشة والتفسير:

من الممكن تفسير وجود علاقة ارتباطية بين النمط المغامر والتحصيل الدراسي عند الذكور، وذلك كون النمط المغامر يتسم بالحيوية، والطموح، والثقة بالنفس، والميل إلى أدوار القيادة، ومثل هذه السمات نراها معززة في مجتمعنا العربي عند الذكور أكثر منه عند الإناث، لما يتاح لهم من حرية واستقلال أكبر، وبالتالي فمن الطبيعي أن يكون لهذه السمات دوراً هاماً في تحصيلهم الدراسي.

أما بالنسبة لوجود علاقة بين التحصيل الدراسي للإناث وأنماط الميول المهنية: (الاجتماعي، العقلي، التقليدي، الفني)، فيمكن أن يرجع ذلك لما تتميز به الإناث من ميل للخدمة الاجتماعية، والرغبة في مساعدة الآخرين، إلى جانب النواحي الأدبية والفنية، والقيام بمهام وضعها الآخرون، واتباع التعليمات بدقة، والانضباط واحترام الأنظمة، والميل الى الدقة بالأعمال، والقدرة على التعبير الكتابي، ونقص المهارات القيادية لديهم. فمثل هذه الصفات تعتبر أقرب إلى طبيعة عمل المرأة، والدور المتوقع منها اجتماعياً، وبشكل خاص في مجتمعاتنا العربية.

*** الفرضيّة الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير التخصص.**

مِنّ أجل التحقق مِنّ صحة هذِّه الفرضيّة تم حساب معامل كايّ مربع بينّ درجات أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ كلّ نمط مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة على مقياس المُيولْ المهنيّة وتَحْصّيلهم الدراسيّ تبعاً لمتغير التخصص، وجاءت النتائج كما هو مبينّ فيّ الجدول التاليّ:

الجدول رقم (33)

نتائج اختبار كا^2 لدرجات أفراد العَينَّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة وتَحْصّيلهم الدراسي تبعاً لمتغير التخصص

التخصص		الاجتماعي	العقلي	التقليدي	الفني	المغامر	الواقعي
العلمي	كا2	9.772	18.503	8.600	8.314	4.680	15.332
	مستوى الدلالة	0.369	0.030	0.475	0.503	0.861	0.082
	القرار	غير دالة	دالة عند 0.05	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة
	معامل التوافق	0.124	0.170	0.117	0.115	0.086	0.155
	مستوى الدلالة	0.369	0.030	0.475	0.503	0.861	0.082
	القرار	غير دالة	دالة عند 0.05	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة
الأدبي	كا2	18.249	5.659	17.347	10.026	19.411	11.171
	مستوى لدلالة	0.032	0.774	0.044	0.348	0.022	0.264
	القرار	دالة عند 0.05	غير دالة	دالة عند 0.05	غير دالة	دالة عند 0.05	غير دالة
	معامل التوافق	0.228	0.129	0.223	0.171	0.235	0.180
	مستوى الدلالة	0.032	0.774	0.044	0.348	0.022	0.264
	القرار	دالة عند 0.05	غير دالة	دالة عند 0.05	غير دالة	دالة عند 0.05	غير دالة
التجاري	كا2	29.437	30.675	23.873	10.496	9.126	29.752
	مستوى الدلالة	0.001	0.000	0.005	0.312	0.426	0.000
	القرار	دالة عند 0.01	دالة عند 0.01	دالة عند 0.01	غير دالة	غير دالة	دالة عند 0.01
	معامل التوافق	0.319	0.325	0.291	0.197	0.184	0.321
	مستوى الدلالة	0.001	0.000	0.005	0.312	0.426	0.000
	القرار	دالة عند 0.01	دالة عند 0.01	دالة عند 0.01	غير دالة	غير دالة	دالة عند 0.01

التخصص		الاجتماعي	العقلي	التقليدي	الفني	المغامر	الواقعي
الصناعي	كا2	12.764	6.037	17.031	9.495	11.904	10.875
	مستوى الدلالة	0.174	0.736	0.048	0.393	0.219	0.284
	القرار	غير دالة	غير دالة	دالة عند 0.05	غير دالة	غير دالة	غير دالة
	معامل التوافق	0.300	0.211	0.342	0.262	0.291	0.279
	مستوى الدلالة	0.174	0.736	0.048	0.393	0.219	0.284
	القرار	غير دالة	غير دالة	دالة عند 0.05	غير دالة	غير دالة	غير دالة
النسوي	كا2	7.604	19.022	10.498	20.417	25.426	12.863
	مستوى الدلالة	0.574	0.025	0.312	0.016	0.003	0.169
	القرار	غير دالة	دالة عند 0.05	غير دالة	دالة عند 0.05	دالة عند 0.01	غير دالة
	معامل التوافق	0.298	0.443	0.344	0.455	0.496	0.376
	مستوى الدلالة	0.574	0.025	0.312	0.016	0.003	0.169
	القرار	غير دالة	دالة عند 0.05	غير دالة	دالة عند 0.05	دالة عند 0.01	غير دالة

يتبينّ مِنّ الجدول السابق ما يليّ:

بالنسبة للفرع العلمي:

- بلغت قيمة كايّ مربع بينّ كلّ مِنّ النمط الاجتماعيّ، النمط التقليديّ، النمط الفنيّ، النمط المغامر، النمط الواقعيّ والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ (9.772)، (8.600)، (8.314)، (4.680)، (15.332) على التواليّ، وهيّ غير دالة إحصائيًّاً.
- فيّ حين بلغت قيمة كايّ مربع بينّ النمط العقلي والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ (18.503) وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة (0.05). ممّا يشير إلى وجود ارتباط دال إحصائيًّاً بينّ النمط العقلي والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع العلميّ.

بالنسبة للفرع الأدبي:

- بلغت قيمة كايّ مربع بينّ كلّ من: (النمط العقلي، النمط الفنيّ، النمط الواقعي) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ (5.659)، (10.026)، (11.171) على التواليّ، وهيّ غير دالة إحصائيًّاً.

- فيّ حين بلغت قيمة كايّ مربع بينّ كلّ من: (النمط الاجتماعيّ، النمط التقليديّ، النمط المغامر) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ (18.249)، (17.347)، (19.411) على التواليّ، وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة (0.05). ممّا يشير إلى وجود ارتباط دال إحصائيًّاً بينّ كلّ من: (النمط الاجتماعيّ، النمط التقليديّ، النمط المغامر) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَيِنَّة البَحثّ فيّ الفرع الأدبيّ.

بالنسبة للفرع التجاري:

- بلغت قيمة كايّ مربع بينّ كلّ من: (النمط الفنيّ، النمط المغامر) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ (10.496)، (9.126) على التواليّ، وهيّ غير دالة إحصائيًّاً.
- فيّ حين بلغت قيمة كايّ مربع بينّ كلّ من: (النمط الاجتماعيّ، النمط العقلي، النمط التقليديّ، النمط الواقعي) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ (29.437)، (30.675)، (23.873)، (29.752) على التواليّ، وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة (0.01). ممّا يشير إلى وجود ارتباط دال إحصائيًّاً بينّ كلّ من: (النمط الاجتماعيّ، النمط العقلي، النمط التقليديّ، النمط الواقعي) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَيِنَّة البَحثّ فيّ الفرع التجاريّ.

بالنسبة للفرع الصناعي:

- بلغت قيمة كايّ مربع بينّ كلّ من: (النمط الاجتماعيّ، النمط العقلي، النمط الفنيّ، النمط المغامر، النمط الواقعي) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ (12.764)، (6.037)، (9.495)، (11.904)، (10.875) على التواليّ، وهيّ غير دالة إحصائيًّاً.
- فيّ حين بلغت قيمة كايّ مربع بينّ النمط التقليديّ والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ (17.031)، وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة (0.05). ممّا يشير إلى وجود ارتباط دال إحصائيًّاً بينّ النمط التقليديّ والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَيِنَّة البَحثّ فيّ الفرع الصناعيّ.

بالنسبة للفرع النسوي:

- بلغت قيمة كايّ مربع بينّ كلّ من: (النمط الاجتماعيّ، النمط التقليديّ، النمط الواقعي) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ (7.604)، (10.498)، (12.863) على التواليّ، وهيّ غير دالة إحصائيًّاً.
- فيّ حين بلغت قيمة كايّ مربع بينّ كلّ من: (النمط العقلي، النمط الفني) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ (19.022)، (20.417)، على التواليّ، وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى

دلالة (0.05). وبلغت قيمة كايّ مربع بينّ النمط المغامر والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ (25.426) وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة (0.01) ممّا يشير إلى وجود ارتباط دال إحصائيًّاً بينّ كلّ من: (النمط العقلي، النمط الفنيّ، النمط المغامر) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَيِنَّة البَحثّ فيّ الفرع النسويّ.

ــ القرار:

ممّا تقدّم يتبينّ لنا وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ النمط العقلي والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ، فيّ حين لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَيِنَّة البَحثّ فيّ الفرع العلميّ. أما بالنسبة لأفراد عَيِنَّة البَحثّ فيّ الفرع الأدبيّ فقدّ تبينّ وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ كلّ مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (الاجتماعيّ، التقليديّ، المغامر) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ. فيّ حين لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ. أما بالنسبة لأفراد عَيِنَّة البَحثّ فيّ الفرع التجاريّ فقدّ تبينّ وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ كلّ مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (الاجتماعيّ، العقلي، التقليديّ، الواقعي) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ. فيّ حين لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ. أما بالنسبة لأفراد عَيِنَّة البَحثّ فيّ الفرع الصناعيّ فقدّ تبينّ وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ النمط التقليديّ والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ. فيّ حين لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ. أما بالنسبة لأفراد عَيِنَّة البَحثّ فيّ الفرع النسويّ فقدّ تبينّ وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ كلّ مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (العقلي، الفنيّ، المغامر) والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ. فيّ حين لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة والدرجة الكليّة للتَحْصّيل الدراسيّ.

وبذلك تصبح الفرضيّة على النحو التاليّ:

1. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بينّ النمط العقلي والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَيِنَّة البَحثّ فيّ الفرع العلميّ. بينّما لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَيِنَّة البَحثّ فيّ الفرع العلميّ.
2. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بينّ كلّ مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (الاجتماعيّ، التقليديّ، المغامر) والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَيِنَّة البَحثّ فيّ الفرع الأدبيّ. بينّما لا

توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع الأدبيّ.

3. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بينّ كلّ مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (الاجتماعيّ، العقلي، التقليديّ، الواقعي) والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع التجاريّ. بينّما لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع التجاريّ.

4. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بينّ النمط التقليديّ والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع الصناعيّ. بينّما لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع الصناعيّ.

5. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بينّ كلّ مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (العقلي، الفنيّ، المغامر) والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع النسويّ. بينّما لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع النسويّ.

المناقشة والتفسير:

تتفق نتائج هذِّه الفرضية جزئيًّاً مع ما توصلت إلَيّه نتائج دِرَاسّة سعيد خير الله (1976) والتي وجدت علاقة بين النجاح في المواد الاجتماعية والميل الأدبي، ودراسة نوال حمزة (1977) والّتِيّ توصلت إلى أنّ مُيولْ طلبة الفرع العلميّ نحو العلوم والرياضيات أعلى منها عند طلبة الفرع الأدبيّ، فيّ حين أنّ ميل طلبة الفرع الأدبيّ إلى اللغة العربيّة والدين والجغرافيّة أعلى منها عند طلبة الفرع العلميّ. فالعلوم والرياضيات تكونّ ممثّلة بالنمط العقلي، فيّ حين أنّ اللغة العربيّة والدين والجغرافيّة تكونّ ممثّلة بالنمط الاجتماعيّ والتقليديّ، وبالتاليّ فإنها تتشابه فيّ ذلك مع الدِرَاسّة الحاليّة.

كما تتفق مع نتائج دِرَاسّة (عليّ السيد خضر، ومحمد محروس الشناويّ، 1993) والّتِيّ وجدت ارتباط موجب ودال بينّ المُيولْ العلميّة والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى طلبة الجامعة فيّ التخصص العلميّ، وارتباط سالب ودال بينّ كلّ مِنّ المُيولْ (العلميّة التخصصيّة والتجاريّة) والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى طلبة الجامعة فيّ التخصص الأدبيّ، وتختلف معها بوجود ارتباط سالب ودال بينّ كلّ مِنّ المُيولْ (الكتابيّة والفنيّة) والتَحْصّيل الدراسيّ لِدّى طلبة الثانويّ الأدبيّ، ولم يكن هنّاك ارتباط لِدّى طلبة الثانويّ العلمي بينّ مُيولْهم وتَحْصّيلهم الدراسيّ.

كما تتفق أيضاً مع دِرَاسّة أورمرود (Ormerod, 1971) والّتِيّ وجدت علاقة إيجابيّة بينّ الميل العلميّ وتفضيل دِرَاسّة مادة العلوم.

وعلى الرغم من وجود علاقة بين التحصيل الدراسي وميول طلبة التخصصات العلمي، والأدبي، والنسوي، وفي نفس الوقت عدم وجود علاقة بين التحصيل الدراسي وميول طلبة التخصصين التجاري والصناعي، فإن ذلك يدفعنا للقول بأن الميول ليست مؤشراً يمكن الاعتماد عليه في توقع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، مما يدل على أن هناك عوامل أخرى أكثر أهمية وأقوى تأثيراً على التحصيل الدراسي من الميول المهنية. ومنها القدّرات والمهارات العقليّة والدراسيّة والصحة النفسيّة والبدنيّة، وخصائص السياق الأكاديميّ والأسريّ المحيط بالطلاب، كما قدّ يرجع إلى المهارات التوافقيّة لِدّى الطلاب، إذ يمكن أنّ يتوافق الطلبة مع مجال دراسيّ (لم يكن مِنّ ضمِنّ اهتماماتهم) ولكن قريب مِنّ نمط شخصيتهم المهنيّة حسب نظريّة التصنيف السداسيّ لهولاند.

*** الفرضيّة الرابعة: لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بينَ أنماط المُيولْ المهنيّة ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ.**

مِنّ أجل التحقق مِنّ صحة هذِّه الفرضيّة تم حساب معامل كايّ مربع بينّ درجات أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ كلّ نمط مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة على مقياس المُيولْ المهنيّة ومستوى طموحهم على مقياس مستوى الطموح، وجاءت النتائج كما هو مبينّ فيّ الجدول التاليّ:

الجدول رقم (34)

نتائج اختبار كا^2 لدرجات أفراد العَينَّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة ومستوى الطموح

	الاجتماعي	العقلي	التقليدي	الفني	المغامر	الواقعي
كا^2	30.846	15.794	23.219	21.398	12.776	15.534
مستوى الدلالة	0.000	0.071	0.006	0.011	0.173	0.077
القرار	دالة عند 0.01	غير دالة	دالة عند 0.01	دالة عند 0.05	غير دالة	غير دالة
معامل التوافق	0.146	0.105	0.127	0.122	0.094	0.104
مستوى الدلالة	0.000	0.071	0.006	0.011	0.173	0.077
القرار	دالة عند 0.01	غير دالة	دالة عند 0.01	دالة عند 0.05	غير دالة	غير دالة

يتبينّ مِنّ الجدول السابق ما يليّ:

- بلغت قيمة كايّ مربع بينّ كلّ من: (النمط العقلي، النمط المغامر، النمط الواقعي) والدرجة الكليّة للطموح (15.794)، (12.776)، (15.534) على التواليّ، وهيّ غير دالة إحصائيَّاً.
- فيّ حين بلغت قيمة كايّ مربع بينّ كلّ من: (النمط الاجتماعي، النمط التقليدي) والدرجة الكليّة للطموح (30.846)، (23.219) على التواليّ، وهيّ دالة إحصائيَّاً عند مستوى دلالة (0.01). وبلغت قيمة كايّ مربع بينّ النمط الفني والدرجة الكليّة للطموح (21.398) وهيّ دالة إحصائيَّاً عند مستوى دلالة (0.05) ممّا يشير إلى وجود ارتباط دال إحصائيَّاً بينّ كلّ من: (النمط الاجتماعي، النمط التقليدي، النمط الفني) والدرجة الكليّة للطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ.

ـ القرار:

ممّا تقدّم يتبينّ لنا وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ كلّ مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (الاجتماعي، التقليديّ، الفنيّ) والدرجة الكليّة للطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ. فيّ حين لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (العقلي، المغامر،

الواقعي) والدرجة الكليّة للطموح.

وبذلك تصبح الفرضيّة على النحو التاليّ:

1. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بينّ كلّ مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (الاجتماعي، التقليديّ، الفنيّ) ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ.
2. لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (العقلي، المغامر، الواقعي) ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ.

المناقشة والتفسير:

نستطيع القول أنه من المنطقي أن يتسم طلاب المرحلة الثانوية بشكل عام، ومهما كانت أنماط ميولهم المهنية، بقدر من الطموح، وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، كونهم وصلوا في متابعة دراستهم لهذه المرحلة والتي تُعزى إلى ما يمتلونه من السمات السابقة، بالإضافة إلى تشجيع المحيط من حولهم على إكمال مسيرتهم الدراسية، وذلك على عكس الطلاب الذين تسربوا من سلك الدراسة إما للانخراط في العمل "بالنسبة للذكور"، أو بسبب الزواج المبكر والتقاليد الاجتماعية الخاصة بتعليم الفتاة "بالنسبة للإناث".

*** الفرضيّة الخامسة: لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير الجنس.**

مِنّ أجل التحقق مِنّ صحة هذِّه الفرضيّة تم حساب معامل كايّ مربع بينّ درجات أفراد عَينَّة البَحثّ مِنّ الذكور والإناث فيّ كلّ نمط مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة على مقياس المُيولْ المهنيّة ومستوى طموحهم على مقياس مستوى الطموح، وجاءت النتائج كما هو مبينّ فيّ الجدول التاليّ:

الجدول رقم (35)

نتائج اختبار كا2 لدرجات أفراد العينَّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة ومستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس

الجنس		الاجتماعي	العقلي	التقليدي	الفني	المغامر	الواقعي
الذكور	$كا^2$	7.198	10.001	13.936	12.688	2.507	9.915
	مستوى الدلالة	0.617	0.350	0.125	0.177	0.981	0.357
	القرار	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة
	معامل التوافق	0.104	0.123	0.144	0.138	0.062	0.122
	مستوى الدلالة	0.617	0.350	0.125	0.177	0.981	0.357
	القرار	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة
الإناث	$كا^2$	36.742	18.007	23.684	17.691	23.026	15.518
	مستوى الدلالة	0.000	0.035	0.005	0.039	0.006	0.078
	القرار	دالة عند 0.01	دالة عند 0.05	دالة عند 0.01	دالة عند 0.05	دالة عند 0.01	غير دالة
	معامل التوافق	0.214	0.152	0.173	0.150	0.171	0.141
	مستوى الدلالة	0.000	0.035	0.005	0.039	0.006	0.078
	القرار	دالة عند 0.01	دالة عند 0.05	دالة عند 0.01	دالة عند 0.05	دالة عند 0.01	غير دالة

يتبينّ مِنّ الجدول السابق ما يليّ:

بالنسبة للذكور:

- كانت جميع قيم كايّ مربع بينّ الدرجة الكلية للطموح وجميع أنماط الميول المهنية غير دالة إحصائيّاً. ممّا يشير إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائيّاً بينّ جميع أنماط الميــول المهنيــة والدرجة الكليّة للطموح لِدّى الذكور مِنّ أفراد عَينَّة البَحثّ.

بالنسبة للإناث:

- بلغت قيمة كايّ مربع بينّ النمط الواقعي والدرجة الكليّة للطموح (15.518) وهيّ غير دالة إحصائيَّاً.

- فيّ حين بلغت قيمة كايّ مربع بينّ كلّ من: (النمط الاجتماعي، النمط التقليدي، النمط المغامر) والدرجة الكليّة للطموح (36.742)، (23.684)، (23.026) على التواليّ، وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة (0.01). وبلغت قيمة كايّ مربع بينّ كل من (النمط العقلي، النمط الفني) والدرجة الكليّة للطموح (18.007)، (17.691) على التواليّ، وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة (0.05) ممّا يشير إلى وجود ارتباط دال إحصائيًّاً بينّ كلّ من: (النمط الاجتماعي، النمط العقلي، النمط التقليدي، النمط الفني، النمط المغامر) والدرجة الكليّة للطموح لِدّى الإناث مِنّ أفراد عَينَّة البَحثّ.

ـ القرار:

ممّا تقدّم يتبينّ لنا عدم وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ الدرجة الكليّة للطموح وجميع أنماط الميول المهنية لدى الذكور من أفراد عينة البحث. أما بالنسبة للإناث مِنّ أفراد عَينَّة البَحثّ فقدّ تبينّ وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ كلّ مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (الاجتماعيّ، العقلي، التقليديّ، الفني، المغامر) والدرجة الكليّة للطموح. فيّ حين لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ النمط الواقعي والدرجة الكليّة للتطموحَ لِدّى الإناث مِنّ أفراد عَينَّة البَحثّ. وبذلك تصبح الفرضيّة على النحو التاليّ:

1. لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بينّ أنماط الميول المهنية ومستوى الطموح لدى الذكور من أفراد عينة البحث.
2. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بينّ كلّ مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (الاجتماعيّ، العقلي، التقليديّ، الفني، المغامر) ومستوى الطموح لِدّى الإناث مِنّ أفراد عَينَّة البَحثّ. بينّما لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بينّ النمط الواقعي ومستوى الطموح لِدّى الإناث مِنّ أفراد عَينَّة البَحثّ.

المناقشة والتفسير:

من الواضح ارتباط جميع أنماط الميول المهنية عند الإناث بمستوى الطموح، بينما لم يرتبط أي نمط من أنماط الميول المهنية عند الذكور بمستوى الطموح، وهذا يشير إلى أن مستوى الطموح عند الإناث، ومهما كانت أنماط ميولهن، أعلى منه عن الذكور. وقد يُعزى ذلك لما يحدث في الآونة الأخيرة من ازدياد وعي الأسرة لأهمية تعليم الفتاة، وتقبلهم لانخراطها في سوق العمل، بسبب التغيرات الاجتماعية والاقتصادية الراهنة، وبالمقابل ما يواجهه شبابنا منذ سن مبكرة من نظرة تشاؤمية للمستقبل، وهذا عائد لما يرونه ويسمعونه من حولهم عن مصاعب الحياة المادية والمهنية.

*** الفرضيّة السادسة: لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّاً بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير التخصص.**

مِنّ أجل التحقق مِنّ صحة هذِّه الفرضيّة تم حساب معامل كايّ مربع بينّ درجات أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ كلّ نمط مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة على مقياس المُيولْ المهنيّة ومستوى طموحهم على مقياس مستوى الطموح تبعاً لمتغير التخصص، وجاءت النتائج كما هو مبينّ فيّ الجدول التاليّ:

الجدول رقم (36)

نتائج اختبار كا^2 لدرجات أفراد العَينَّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة ومستوى الطموح تبعاً لمتغير التخصص

التخصص		الاجتماعي	العقلي	التقليدي	الفني	المغامر	الواقعي
العلمي	كا2	15.928	14.633	12.528	7.903	21.417	9.088
	مستوى الدلالة	0.068	0.102	0.185	0.544	0.011	0.429
	القرار	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	دالة عند 0.05	غير دالة
	معامل التوافق	0.158	0.152	0.141	0.112	0.183	0.120
	مستوى الدلالة	0.068	0.102	0.185	0.544	0.011	0.429
	القرار	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	دالة عند 0.05	غير دالة
الأدبي	كا2	12.833	8.909	9.665	19.321	9.025	10.204
	مستوى لدلالة	0.170	0.446	0.378	0.023	0.435	0.334
	القرار	غير دالة	غير دالة	غير دالة	دالة عند 0.05	غير دالة	غير دالة
	معامل التوافق	0.193	0.162	0.168	0.235	0.163	0.173
	مستوى الدلالة	0.170	0.446	0.378	0.023	0.435	0.334
	القرار	غير دالة	غير دالة	غير دالة	دالة عند 0.05	غير دالة	غير دالة
التجاري	كا2	8.968	7.559	11.490	14.439	18.084	5.840
	مستوى الدلالة	0.440	0.579	0.244	0.108	0.034	0.756
	القرار	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	دالة عند 0.05	غير دالة
	معامل التوافق	0.183	0.168	0.206	0.230	0.255	0.148
	مستوى الدلالة	0.440	0.579	0.244	0.108	0.034	0.756
	القرار	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	دالة عند 0.05	غير دالة

التخصص		الاجتماعي	العقلي	التقليدي	الفني	المغامر	الواقعي
الصناعي	كا2	9.075	14.543	33.488	6.598	21.292	9.005
	مستوى الدلالة	0.430	0.104	0.000	0.679	0.011	0.437
	القرار	غير دالة	غير دالة	دالة عند 0.01	غير دالة	دالة عند 0.05	غير دالة
	معامل التوافق	0.256	0.318	0.454	0.221	0.376	0.255
	مستوى الدلالة	0.430	0.104	0.000	0.679	0.011	0.437
	القرار	غير دالة	غير دالة	دالة عند 0.01	غير دالة	دالة عند 0.05	غير دالة
النسوي	كا2	9.984	5.455	12.119	10.910	15.235	6.312
	مستوى الدلالة	0.352	0.793	0.207	0.282	0.085	0.708
	القرار	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة
	معامل التوافق	0.337	0.256	0.367	0.350	0.404	0.274
	مستوى الدلالة	0.352	0.793	0.207	0.282	0.085	0.708
	القرار	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة

يتبينّ مِنّ الجدول السابق ما يليّ:

بالنسبة للفرع العلمي:

- بلغت قيمة كايّ مربع بينّ كلّ مِنّ: (النمط الاجتماعيّ، النمط العقلي، النمط التقليديّ، النمط الفنيّ، النمط الواقعيّ) والدرجة الكليّة للطموح (15.928)، (14.633)، (12.528)، (7.903)، (9.088) على التواليّ، وهيّ غير دالة إحصائيًّا.
- فيّ حين بلغت قيمة كايّ مربع بينّ النمط المغامر والدرجة الكليّة للطموح (21.417) وهيّ دالة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.05). ممّا يشير إلى وجود ارتباط دال إحصائيّاً بينّ النمط المغامر والدرجة الكليّة للطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع العلميّ.

بالنسبة للفرع الأدبي:

- بلغت قيمة كايّ مربع بينّ كلّ من: (النمط الاجتماعي، النمط العقلي، النمط التقليدي، النمط المغامر، النمط الواقعي) والدرجة الكليّة للطموح (12.833)، (8.909)، (9.665)، (9.025)،(10.204) على التواليّ، وهيّ غير دالة إحصائيًّا.

- فيّ حين بلغت قيمة كايّ مربع بينّ النمط الفني والدرجة الكليّة للطموح (19.321) وهيّ دالة إحصائيَّاً عند مستوى دلالة (0.05). ممّا يشير إلى وجود ارتباط دال إحصائيَّاً بينّ النمط الفني والدرجة الكليّة للطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع الأدبيّ.

بالنسبة للفرع التجاري:

- بلغت قيمة كايّ مربع بينّ كلّ من: (النمط الاجتماعي، النمط العقلي، النمط التقليدي، النمط الفنيّ، النمط الواقعي) والدرجة الكليّة للطموح (8.968)، (7.559)، (11.490)، (14.439)، (5.840) على التواليّ، وهيّ غير دالة إحصائيَّاً.
- فيّ حين بلغت قيمة كايّ مربع بينّ النمط المغامر والدرجة الكليّة للطموح (18.084) وهيّ دالة إحصائيَّاً عند مستوى دلالة (0.05). ممّا يشير إلى وجود ارتباط دال إحصائيَّاً بينّ النمط المغامر والدرجة الكليّة للطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع التجاريّ.

بالنسبة للفرع الصناعي:

- بلغت قيمة كايّ مربع بينّ كلّ من: (النمط الاجتماعيّ، النمط العقلي، النمط الفنيّ، النمط الواقعي) والدرجة الكليّة للطموح (9.075)، (14.543)، (6.598)، (9.005) على التواليّ، وهيّ غير دالة إحصائيَّاً.
- فيّ حين بلغت قيمة كايّ مربع بينّ النمط التقليديّ والدرجة الكليّة للطموح (33.488) وهيّ دالة إحصائيَّاً عند مستوى دلالة (0.01). وبلغت قيمة كايّ مربع بينّ النمط المغامر والدرجة الكليّة للطموح (21.292) وهيّ دالة إحصائيَّاً عند مستوى دلالة (0.05) ممّا يشير إلى وجود ارتباط دال إحصائيَّاً بينّ كلّ من: (النمط التقليديّ، النمط المغامر) والدرجة الكليّة للطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع الصناعيّ.

بالنسبة للفرع النسوي:

- بلغت قيمة كايّ مربع بينّ كلّ من: (النمط الاجتماعيّ، النمط العقلي، النمط التقليديّ، النمط الفني، النمط المغامر، النمط الواقعي) والدرجة الكليّة للطموح (9.984)، (5.455)، (12.119)، (10.910)، (15.235)، (6.312) على التواليّ، وهيّ غير دالة إحصائيَّاً. ممّا يشير إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائيَّاً بينّ جميع أنماط الميول المهنية والدرجة الكليّة للطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع النسويّ.

ـ القرار:

ممّا تقدّم يتبينّ لنا وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ النمط المغامر والدرجة الكليّة للطموح، فيّ حين لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة والدرجة الكليّة للطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع العلميّ. أما بالنسبة لأفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع الأدبيّ فقدّ تبينّ وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ النمط الفني والدرجة الكليّة للطموح. فيّ حين لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة والدرجة الكليّة للطموح. أما بالنسبة لأفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع التجاريّ فقدّ تبينّ وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ كلّ مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (العقلي، التقليديّ) والدرجة الكليّة للطموح. فيّ حين لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة والدرجة الكليّة للطموح. أما بالنسبة لأفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع الصناعيّ فقدّ تبينّ وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ كلّ مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (التقليديّ، المغامر) والدرجة الكليّة للطموح. فيّ حين لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة والدرجة الكليّة للطموح. أما بالنسبة لأفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع النسويّ فقدّ تبينّ عدم وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بينّ جميع أنماط المُيولْ المهنيّة والدرجة الكليّة للطموح.

وبذلك تصبح الفرضيّة على النحو التاليّ:

1. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّا بينّ النمط المغامر ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع العلميّ. بينّما لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّا بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع العلميّ.
2. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّا بينّ النمط الفني ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع الأدبي. بينّما لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّا بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع الأدبيّ.
3. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّا بينّ كلّ مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (العقلي، التقليديّ) ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع التجاريّ. بينّما لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّا بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع التجاريّ.
4. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّا بينّ كلّ مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (التقليديّ، المغامر) ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع الصناعيّ. بينّما لا توجد علاقة

ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة ومستوى الطموح لِدّى أفـراد عَينَّـة البَحثّ فيّ الفرع الصناعيّ.

5. لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع النسويّ.

المناقشة والتفسير:

يمكن أن نفسر العلاقة بين مستوى الطموح وأنماط الميول المهنية تبعاً لمتغير التخصص، بأن طلبة المرحلة الثانوية وصلوا إلى هذه المرحلة من الدراسة بناءً على ما لديهم من طموح، سواء أكانوا في الفرع العلمي، أو الأدبي، أو التجاري، أو الصناعي، أو النسوي. ويسعون جاهدين لإنهاء هذه المرحلة من أجل الالتحاق بالجامعة، التي يأملون الوصول إليها.

*** الفرضيّة السابعة: لا توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة لِدّى أفراد عَيِنَّة البَحثّ تبعاً لمتغير الجنس.**

مِنّ أجل التحقق مِنّ صحة هذّه الفرضيّة تم حساب الفروق بينّ متوسطات درجات أفراد عَيِنَّة البَحثّ فيّ كلّ نمط مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة على مقياس المُيولْ المهنيّة حسب متغير الجنس باستخدام اختبار ت ستيودنت، وجاءت النتائج كما يليّ:

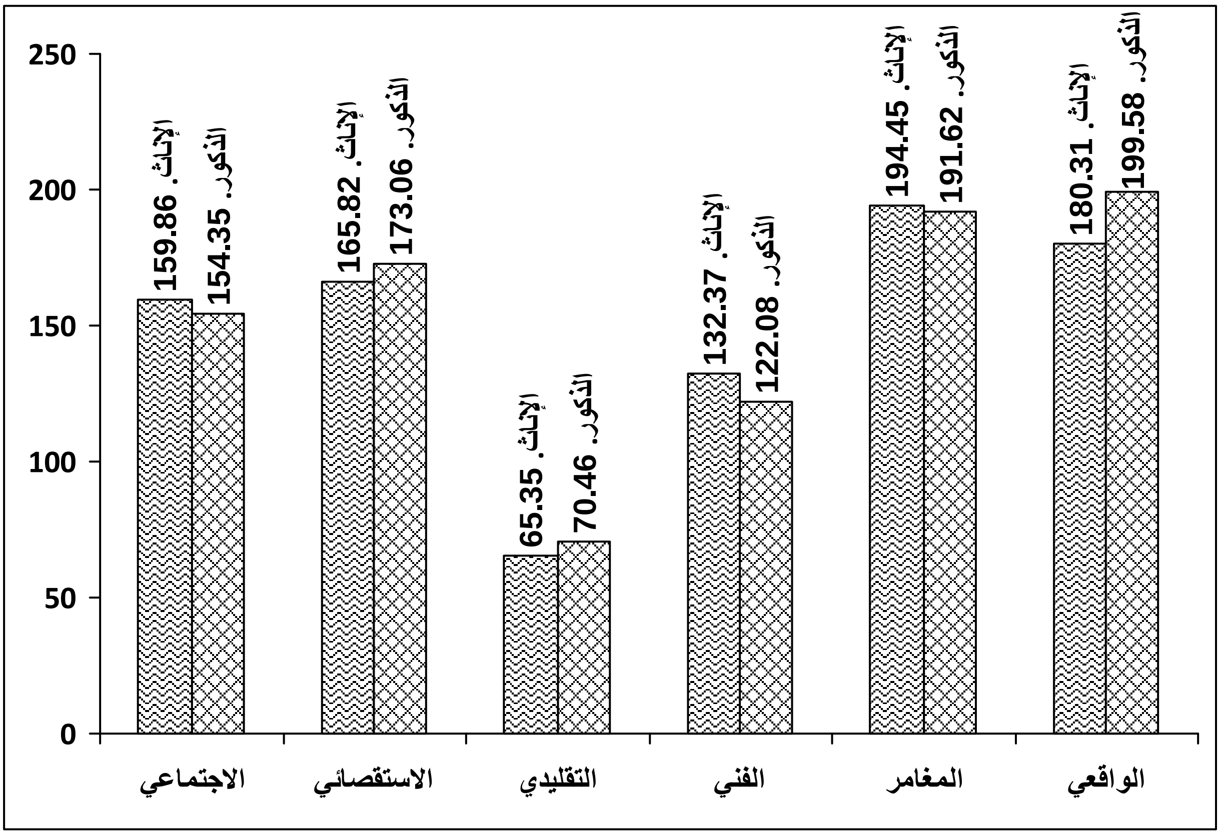
الجدول رقم (37)

نتائج اختبار (T) ستيودنت لدلالة الفروق بينّ متوسطات درجات أفراد العَيِنَّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة تبعاً لمتغير الجنس

النمط	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	دح	مستوى الدلالة	القرار
الاجتماعي	الإناث	764	159.86	27.589	3.771	1417	0.000	دالة عند 0.01
	الذكور	655	154.35	27.237				
العقلي	الإناث	764	165.82	32.449	-4.049	1417	0.000	دالة عند 0.01
	الذكور	655	173.06	34.846				
التقليدي	الإناث	764	65.35	14.724	-6.554	1417	0.000	دالة عند 0.01
	الذكور	655	70.46	14.508				
الفني	الإناث	764	132.37	26.777	7.603	1417	0.000	دالة عند 0.01
	الذكور	655	122.08	23.737				
المغامر	الإناث	764	194.45	36.215	1.514	1417	0.130	غير دالة
	الذكور	655	191.62	33.941				
الواقعي	الإناث	764	180.31	32.737	-10.254	1417	0.000	دالة عند 0.01
	الذكور	655	199.58	38.036				

يتبينّ مِنّ قراءة الجدول السابق أنّ قيمة ت قدّ بلغت 1.514، بالنسبة للنمط المغامر وهيّ غير دالة إحصائيّاً.

فيّ حين بلغت قيم (T) 3.771، 4.049-، 6.554-، 7.603، 10.254-. بالنسبة للنمط الاجتماعيّ، العقلي، التقليديّ، الفنيّ، الواقعيّ على التواليّ وجميعها دالة إحصائيّاً عند مستوى دلالة0.01. الأمر الذيّ يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة (الاجتماعيّ، الفني) لصالح الإناث. وفيّ كلّ مِنّ (العقلي، التقليديّ، الواقعي) لصالح الذكور.



الشكلّ رقم (7) متوسطات درجات الذكور والإناث فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة

القرار:

ممّا تقدّم يتبينّ لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ خمسة أنماط للمُيولْ المهنيّة وهيّ: (الاجتماعيّ، العقلي، التقليديّ، الفنيّ، الواقعي) لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تعزى لمتغير الجنس، فيّ حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ النمط المغامر. وبذلك تصبح الفرضيّة على النحو التاليّ:

1. توجد فروق دالة إحصائيًّاً فيّ خمسة أنماط للمُيولْ المهنيّة لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير الجنس، وهيّ: (الاجتماعيّ، الفني) لصالح الإناث، (العقلي، التقليديّ، الواقعي) لصالح الذكور.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيًّاً فيّ النمط المغامر بينّ الذكور والإناث مِنّ أفراد عَينَّة البَحثّ.

المناقشة والتفسير:

تتفق نتيجة هذِّه الفرضيّة جزئيًّاً مع ما توصلت إِلَيّه نتائج دِرَاسّة جابر عبد الحميد جابر (1979) والّتِيّ وجدت فروق فيّ كلّ مِنّ الميل العلميّ، الرياضيّ، والتجاريّ، لصالح الذكور، والميل إلى الخدمة الاجتماعيّة لصالح الإناث، ودِرَاسّة سهام أبو عيطة (1989) والّتِيّ وجدت فروق لصالح الذكور فيّ المُيولْ الواقعيّة، ولصالح الإناث فيّ المُيولْ الاجتماعيّة والفنيّة، ودِرَاسّة حسين الشرعة

(1993) والّتِيّ وجدت فروق لصالح الذكور فيّ المُيولْ الواقعيّة ولصالح الإناث فيّ المُيولْ الاجتماعيّة، ودِرَاسّة عاطف عيد عوض الرفوع (1995) والّتِيّ وجدت فروق لصالح الذكور فيّ المُيولْ الواقعيّة والمغامرة، ولصالح الإناث فيّ المُيولْ الفنيّة، ودِرَاسّة أحمد سليمان عمر روبى (1997) والّتِيّ وجدت فروق لصالح الذكور فيّ كلّ مِنّ الميل الرياضيّ والتجاريّ، ولصالح الإناث فيّ كلّ مِنّ الميل الفنيّ والأدبيّ والخدمة الاجتماعيّة، ودِرَاسّة هدى جعفر طاهر (1998) والّتِيّ وجدت فروق لصالح الذكور فيّ المهن الحرفيّة والمغامرة، ولصالح الإناث فيّ الأعمال الفنيّة والاجتماعيّة، ودِرَاسّة ميسر ياسين محمود (1999) والّتِيّ وجدت فروق لصالح الذكور فيّ كلّ من: المهن اليدويّة والميكانيكيّة والهندسيّة والتجاريّة والصناعيّة، وإدارة الأعمال، ولصالح الإناث فيّ كلّ من: المهن التعليميّة والخدمات الاجتماعيّة والإنسانيّة والسلوكيّة والقانونيّة. ودِرَاسّة (Daymont & Andrisani, 1984) والّتِيّ وجدت فروق بينّ مُيولْ الشباب والشابات لتفضيل أدوار وظيفيّة مختلفة والتخصص فيّ حقول مختلفة مِنّ الدِرَاسّة فيّ الكليّة، ودِرَاسّة (Gianakos & Subich, 1988) والّتِيّ وجدت فروق لصالح الذكور فيّ المُيولْ العقليّة والتقليديّة، ولصالح الإناث فيّ المُيولْ الاجتماعيّة، ودِرَاسّة (Mullis, Mullis & Gerwels, 1998) والّتِيّ وجدت فروق لصالح الذكور فيّ المُيولْ الواقعيّة، ولصالح الإناث فيّ المُيولْ الاجتماعيّة والفنيّة، ودِرَاسّة (Aros, Henly & Curtis,1998) والّتِيّ وجدت فروق فيّ التفضيلات المهنيّة بينّ الذكور والإناث، ودِرَاسّة (Thompson, Donnay, Morris & Schaubhut, 2004) والّتِيّ وجدت فروق لصالح الذكور فيّ المُيولْ الواقعيّة والعقلية والتقليديّة والمغامرة، ولصالح الإناث فيّ المُيولْ الاجتماعيّة والفنيّة.

فيّ حين تختلف نتيجة هذِّه الفرضيّة مع نتائج دِرَاسّاتْ كلّ من: فاروق عبد الفتاح عليّ موسى (1987)، فوزيّ إبراهيم يوسف (1992)، والّتِيّ توصلت إلى أنّ المُيولْ المهنيّة لا تختلف باختلاف الجنس. ودِرَاسّة عايش زيتون (1987) والّتِيّ توصلت إلى فروق فيّ المُيولْ العلميّة لصالح الإناث.

ويمكن تفسير ذلك بأنّ هنّاك مهن تحتاج إلى صفات شخصيّة ذكوريّة، تتفق واستعدادات الذكور، وتكوينهم البيولوجيّ، وخصائصهم الجسميّة، ومِنّ ثم فهم أكثر ميلاً لمثّل هذِّه المهن والمناشط والّتِيّ تعد أقرب ما يكونّ إلى طبيعة الرجل، وهيّ هنا متمثّلة فيّ البيئة الواقعيّة، وهنّاك مهن تحتاج إلى صفات شخصيّة أنثويّة تتفق وطبيعة الأنثى وهيّ هنا متمثّلة فيّ البيئة الفنيّة والاجتماعيّة. فالميل إلى الإصلاح الاجتماعي، وإلى النشاط الخيري، وإلى تقديم المساعدة للآخرين، أقرب إلى طبيعة المرأة وما يتوقع منها اجتماعياً. وبالمقابل فإن الأعمال الميكانيكية والتي تتطلب قوة عضلية وجسدية أقرب إلى طبيعة الرجل.

أما فيما يتعلق بالبيئة التقليديّة والّتِيّ مال لها الذكور فيمكن أنّ نفسر ذلك بالإقبال مِنّ قبل الشباب على الوظائف الحكوميّة والّتِيّ لا تتطلب مهارات وقدّرات خاصة، وكلّ ما تحتاجه هو الانضباط واحترام الأنظمة والعمل الروتينيّ، وهذّا ما تتطلبه المهن الخاصة بالبيئة التقليديّة.

وفيما يتعلق بعدم وجود فروق بينّ الذكور والإناث فيّ المُيولْ المغامرة فيمكن أنّ نفسر ذلك بأنّ الأهل فيّ المجتمع السوريّ يمنحون الابنة فرصة الاستقلال والحريّة، وبالتاليّ ينتج أمامها مجال أكبر فيّ تكوين مُيولْ مختلفة عما هو سائد.

*** الفرضيّة الثامنة: لا توجد فروق دالة إحصائيًّاً فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير التخصص.**

مِنّ أجل التحقق مِنّ صحة هذِّه الفرضيّة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحاديّ، وتبينّ الجداول التاليّة النتائج:

الجدول رقم (38)

الإحصاء الوصفيّ لدرجات أفراد العَينَّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة تبعاً لمتغير التخصص

النمط	الفرع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الاجتماعي	علمي	621	155.13	26.559
	أدبي	332	159.25	27.953
	تجاري	259	156.93	28.329
	صناعي	129	154.04	26.832
	نسوي	78	173.18	27.008
	الكلي	1419	157.31	27.555
العقلي	علمي	621	178.04	34.221
	أدبي	332	159.28	31.729
	تجاري	259	164.29	33.807
	صناعي	129	162.15	27.144
	نسوي	78	168.42	30.924
	الكلي	1419	169.17	33.758
التقليدي	علمي	621	64.54	14.229
	أدبي	332	67.27	14.060
	تجاري	259	73.71	14.365
	صناعي	129	72.36	15.517
	نسوي	78	67.17	15.636
	الكلي	1419	67.71	14.840
الفني	علمي	621	124.16	22.937
	أدبي	332	133.20	27.273
	تجاري	259	127.94	28.051
	صناعي	129	119.42	24.368
	نسوي	78	143.87	26.587
	الكلي	1419	127.62	25.923
المغامر	علمي	621	188.95	33.912
	أدبي	332	196.95	37.134
	تجاري	259	200.41	35.572
	صناعي	129	185.08	33.234
	نسوي	78	199.53	31.964
	الكلي	1419	193.14	35.200
الواقعي	علمي	621	189.10	38.093
	أدبي	332	183.27	36.486
	تجاري	259	189.07	34.816
	صناعي	129	203.37	32.065
	نسوي	78	192.29	30.528
	الكلي	1419	189.20	36.554

الجدول رقم (39)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديّ لمتوسطات درجات أفراد العَينَّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة تبعاً لمتغير التخصص

النمط	مصدر التباين	مجموع المربعات	دح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
الاجتماعي	بينّ المجموعات	25278.598	4	6319.650	8.499	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	1051366.849	1414	743.541			
	الكلي	1076645.447	1418				
العقلي	بينّ المجموعات	93863.119	4	23465.780	21.799	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	1522115.631	1414	1076.461			
	الكلي	1615978.750	1418				
التقليدي	بينّ المجموعات	18415.363	4	4603.841	22.153	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	293851.851	1414	207.816			
	الكلي	312267.214	1418				
الفني	بينّ المجموعات	47079.121	4	11769.780	18.373	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	905827.620	1414	640.614			
	الكلي	952906.741	1418				
المغامر	بينّ المجموعات	41002.385	4	10250.596	8.447	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	1715944.860	1414	1213.540			
	الكلي	1756947.245	1418				
الواقعي	بينّ المجموعات	38349.019	4	9587.255	7.302	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	1856405.714	1414	1312.875			
	الكلي	1894754.733	1418				

يتبينّ مِنّ قراءة الجدول السابق أنّ قيم ف قدّ بلغت 8.499، 21.799، 22.153، 18.373، 8.447، 7.302. بالنسبة للنمط الاجتماعيّ، العقلي، التقليديّ، الفنيّ، المغامر، الواقعيّ على التواليّ وجميعها دالة إحصائيَّاً عند مستوى دلالة 0.01. الأمر الذيّ يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيَّاً بينّ متوسطات درجات أفراد العَينَّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة تبعاً لمتغير الفرع الذيّ يدرس فيه الطالب.

ومِنّ أجل التعَرّف إلى مقدّار هذِّه الفروق ومستوى دلالتها والمجموعات الّتِيّ تظهر فيها هذِّه الفروق يجب استخدام الاختبارات الإحصائيّة للمقارنات المتعددة بينّ المجموعات، وتنقسم اختبارات المقارنات المتعددة إلى مجموعتين: الأولى وتصلح للاستخدام فيّ حال عدم تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة (قيمة ف ليفين دالة) ومِنّ أشهر هذِّه الاختبارات اختبار دونيت سيّ، أما

الثانيّة فتستخدم فيّ حال تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة (قيمة ف ليفين غير دالة) ومِنّ أشهر هذِه الاختبارات اختبار شيفيه، (الكيلانيّ والشريفين، 2007، 227-229).

وبناء على ما تقدّم قامت البَاحِثَة بالتحقق مِنّ تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة، وذلك وفق الجدول التاليّ.

الجدول رقم (40)

نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين

النمط	قيمة ف ليفين	دح1	دح2	مستوى الدلالة	القرار
الاجتماعي	0.171	4	1414	0.953	غير دالة
العقلي	2.501	4	1414	0.041	دالة عند 0.05
التقليدي	1.026	4	1414	0.392	غير دالة
الفني	5.796	4	1414	0.000	دالة عند 0.01
المغامر	1.079	4	1414	0.365	غير دالة
الواقعي	1.423	4	1414	0.224	غير دالة

يتبينّ مِنّ الجدول السابق أنّ قيم ف ليفين قدّ بلغت 0.171، 1.026، 1.079، 1.423. بالنسبة للنمط الاجتماعيّ، التقليديّ، المغامر، الواقعيّ على التواليّ وجميعها قيم غير دالة إحصائيًّاً، ممّا يعنيّ تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة. أما بالنسبة للنمط العقلي فقدّ بلغت قيمة ف ليفين 2.501 وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة 0.05، وبالنسبة للنمط الفنيّ فقدّ بلغت قيمة ف ليفين 5.796 وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة 0.01. ممّا يشير إلى عدم تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة، ومنه يجب استخدام اختبار المقارنات المتعددة الّتِيّ تصلح فيّ حال عدم تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة، ومِنّ هذِه الاختبارات دونيت سيّ، وفيّ حال تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة يجب استخدام اختبار شيفيه وذلك بهدف التعَرّف إلى مقدّار الفروق بينّ المتوسطات ومستوى دلالتها، ويبينّ الجدول التاليّ النتائج:

الجدول رقم (41)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بينّ المجموعات المتجانسة فيّ التباين

	أ	ب	الفرق بينّ المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
الاجتماعي	علمي	أدبي	-4.13	0.292	غير دال
		تجاري	-1.80	0.939	غير دال
		صناعي	1.09	0.997	غير دال
		نسوي	-18.05	0.000	دال عند 0.01
	أدبي	تجاري	2.33	0.901	غير دال
		صناعي	5.21	0.494	غير دال
		نسوي	-13.93	0.003	دال عند 0.01
	تجاري	صناعي	2.89	0.915	غير دال
		نسوي	-16.25	0.000	دال عند 0.01
	صناعي	نسوي	-19.14	0.000	دال عند 0.01
التقليدي	علمي	أدبي	-2.73	0.102	غير دال
		تجاري	-9.16	0.000	دال عند 0.01
		صناعي	-7.81	0.000	دال عند 0.01
		نسوي	-2.62	0.682	غير دال
	أدبي	تجاري	-6.44	0.000	دال عند 0.01
		صناعي	-5.09	0.021	دال عند 0.05
		نسوي	0.10	1.000	غير دال
	تجاري	صناعي	1.35	0.944	غير دال
		نسوي	6.54	0.015	دال عند 0.05
	صناعي	نسوي	5.19	0.178	غير دال
المغامر	علمي	أدبي	-8.01	0.022	دال عند 0.05
		تجاري	-11.46	0.001	دال عند 0.01
		صناعي	3.87	0.858	غير دال
		نسوي	-10.58	0.172	غير دال
	أدبي	تجاري	-3.45	0.839	غير دال
		صناعي	11.88	0.029	دال عند 0.05
		نسوي	-2.57	0.987	غير دال
	تجاري	صناعي	15.33	0.002	دال عند 0.01
		نسوي	0.88	1.000	غير دال
	صناعي	نسوي	-14.45	0.080	غير دال
الواقعي	علمي	أدبي	5.83	0.231	غير دال
		تجاري	0.03	1.000	غير دال
		صناعي	-14.27	0.002	دال عند 0.01
		نسوي	-3.19	0.970	غير دال
	أدبي	تجاري	-5.81	0.443	غير دال
		صناعي	-20.10	0.000	دال عند 0.01
		نسوي	-9.03	0.417	غير دال
	تجاري	صناعي	-14.30	0.010	دال عند 0.01
		نسوي	-3.22	0.976	غير دال
	صناعي	نسوي	11.08	0.338	غير دال

نلاحظ مِنّ الجدول السابق ما يليّ:

- النمط الاجتماعيّ: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع النسويّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذِّا الفرق بينّ المتوسطين 18.05-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع النسويّ، وظهرت كذلك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع الأدبيّ ومتوسط درجات طلبة الفرع النسويّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذِّا الفرق بينّ المتوسطين 13.93-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع النسويّ. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع التجاريّ ومتوسط درجات طلبة الفرع النسويّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذِّا الفرق بينّ المتوسطين 16.25-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع النسويّ، وظهرت كذلك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع الصناعيّ ومتوسط درجات طلبة الفرع النسويّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذِّا الفرق بينّ المتوسطين 19.14-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع النسويّ.
- النمط التقليديّ: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع التجاريّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذِّا الفرق بينّ المتوسطين 9.16-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع التجاريّ، كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع الصناعيّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذِّا الفرق بينّ المتوسطين 7.81-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع الصناعيّ، وأيضاً كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع الأدبيّ ومتوسط درجات طلبة الفرع التجاريّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذِّا الفرق بينّ المتوسطين 6.44-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع التجاريّ. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع الأدبيّ ومتوسط درجات طلبة الفرع الصناعيّ عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذِّا الفرق بينّ المتوسطين 5.09-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع الصناعيّ. وظهرت كذلك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع التجاريّ ومتوسط درجات طلبة الفرع النسويّ عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذِّا الفرق بينّ المتوسطين 6.54، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع التجاريّ.

- النمط المغامر: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع الأدبيّ عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 8.01-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع الأدبيّ. وظهرت كذلك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع التجاريّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 11.46-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع التجاريّ، كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع الأدبيّ ومتوسط درجات طلبة الفرع الصناعيّ عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 11.88، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع الأدبيّ. وظهرت كذلك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع التجاريّ ومتوسط درجات طلبة الفرع الصناعيّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 15.33، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع التجاريّ.
- النمط الواقعيّ: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع الصناعيّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 14.27-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع الصناعيّ. وظهرت كذلك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع الأدبيّ ومتوسط درجات طلبة الفرع الصناعيّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 20.10-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع الصناعيّ. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع التجاريّ ومتوسط درجات طلبة الفرع الصناعيّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 14.30-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع الصناعيّ.

الجدول رقم (42)

نتائج اختبار دونيت سيّ للمقارنات المتعددة بينّ المجموعات غير المتجانسة فيّ التباين

النمط	أ	ب	الفرق بينّ المتوسطين	القرار
العقلي	علمي	أدبي	18.75	دال عند 0.05
		تجاري	13.75	دال عند 0.05
		صناعي	15.89	دال عند 0.05
		نسوي	9.61	غير دال

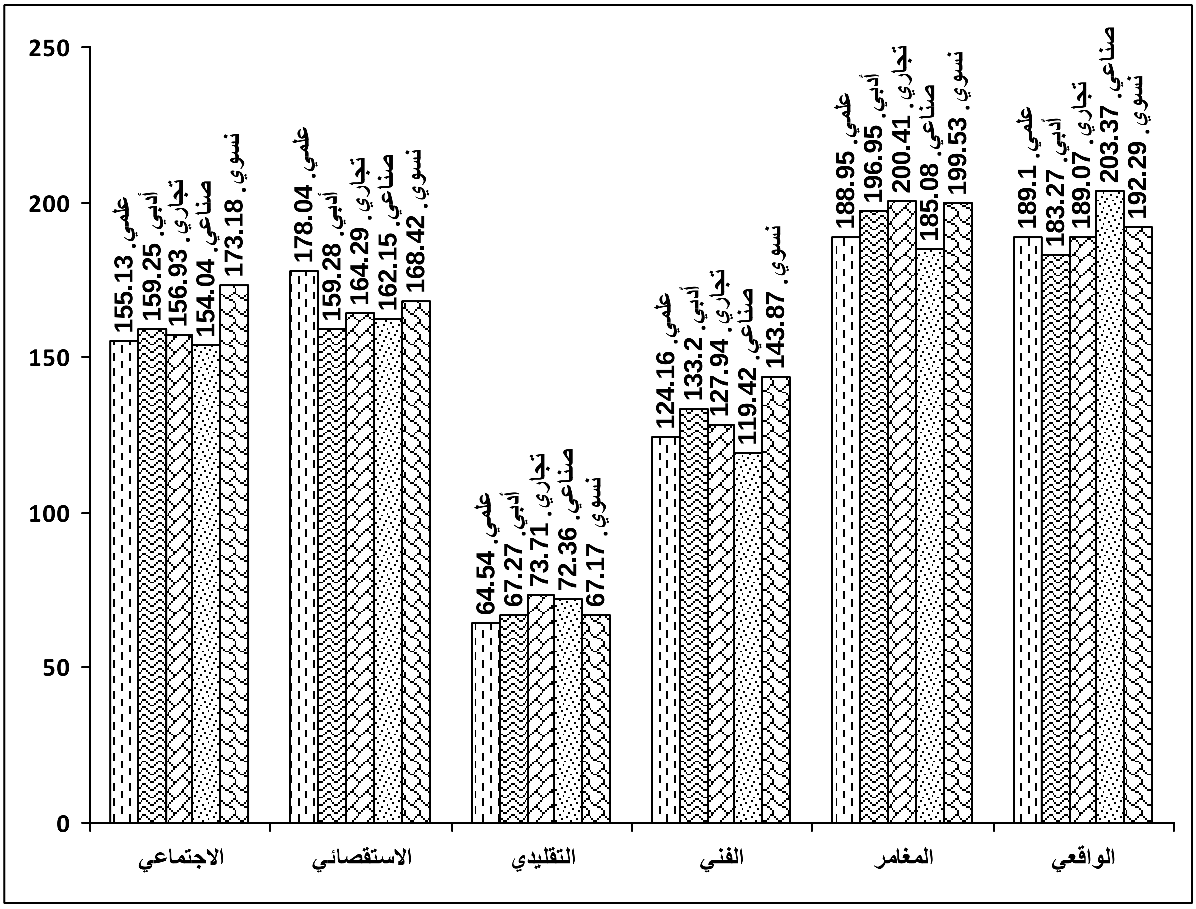
النمط	أ	ب	الفرق بينّ المتوسطين	القرار
العقلي	أدبي	تجاري	-5.00	غير دال
العقلي	أدبي	صناعي	-2.86	غير دال
العقلي	أدبي	نسوي	-9.14	غير دال
العقلي	تجاري	صناعي	2.14	غير دال
العقلي	تجاري	نسوي	-4.14	غير دال
العقلي	صناعي	نسوي	-6.28	غير دال
الفني	علمي	أدبي	-9.04	دال عند 0.05
الفني	علمي	تجاري	-3.78	غير دال
الفني	علمي	صناعي	4.74	غير دال
الفني	علمي	نسوي	-19.71	دال عند 0.05
الفني	أدبي	تجاري	5.26	غير دال
الفني	أدبي	صناعي	13.78	دال عند 0.05
الفني	أدبي	نسوي	-10.67	دال عند 0.05
الفني	تجاري	صناعي	8.52	دال عند 0.05
الفني	تجاري	نسوي	-15.93	دال عند 0.05
الفني	صناعي	نسوي	-24.45	دال عند 0.05

نلاحظ مِنّ خلال الجدول السابق ما يليّ:

- النمط العقلي: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع الأدبيّ عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 18.75، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع العلميّ، وظهرت كذلك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع التجاريّ عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 13.75، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع العلميّ. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع الصناعيّ عند مستوى

دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 15.89، وبالعودة إلـــى جــدول الإحصــــاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع العلميّ.

- النمط الفنيّ: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوســط درجــات طلبة الفرع الأدبيّ عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بـــينّ المتوســطين 9.04-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع الأدبيّ، وظهــرت كذلك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع النســويّ عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 19.71-، وبالعودة إلى جــدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع النسويّ. كما كان هنّاك فــروق بـــينّ متوسط درجات طلبة الفرع الأدبيّ ومتوسط درجات طلبة الفرع الصناعيّ عنــد مســتوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 13.78، وبالعودة إلـــى جــدول الإحصــــاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع الأدبي. وظهرت كذلك فــروق بـــينّ متوســط درجات طلبة الفرع الأدبيّ ومتوسط درجات طلبة الفرع النسويّ عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 10.67-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجــد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع النسويّ، كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفــرع التجاريّ ومتوسط درجات طلبة الفرع الصناعيّ عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 8.52، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبـــة الفرع التجاريّ. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع التجـــاريّ ومتوســط درجات طلبة الفرع النسويّ عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوســطين -15.93، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع النسويّ، كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع الصناعيّ ومتوسط درجـــات طلبـــة الفرع النسويّ عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 24.45-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع النسويّ.



الشكلّ رقم (8) متوسطات درجات أفراد العَينَّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة حسب التخصص

القرار:

نرفض الفرضيّة الصفريّة ونقبل الفرضيّة البديلة: توجد فروق دالة إحصائيَّاً فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير التخصص. (الاجتماعيّ، الفني) لصالح الفرع النسويّ، (التقليدي) لصالح الفرع التجاريّ والصناعيّ، (المغامر) لصالح الفرع الأدبيّ والتجاريّ، (الواقعي) لصالح الفرع الصناعيّ، (العقلي) لصالح الفرع العلميّ.

المناقشة والتفسير:

تتفق نتيجة هذِّه الفرضيّة جزئيَّاً مع ما توصلت إِلَيّه نتائج دِرَاسّة عيسى الحواريّ (1982) والّتِيّ وجدت أنّ أداء طلبة الفرع العلميّ أعلى ما يمكن على المقياس العقليّ والواقعيّ والاجتماعيّ، وأداء طلبة الفرع الأدبيّ أعلى ما يمكن على المقياس الاجتماعيّ والتقليديّ، وأداء الفرع الصناعيّ أعلى ما يمكن على المقياس الواقعيّ، وأداء طلبة الفرع التجاريّ أعلى ما يمكن على المقياس المغامر والتقليديّ. ودراسة عايش زيتون (1987) والتي وجدت فروق في الميول العلمية لصالح الفرع العلمي. ودراسة حسين الشرعة (1993) والتي وجدت فروق في المقياسين العقلي والتقليدي، لصالح

طلبة كلية العلوم (وهي تمثل الفرع العلمي)، وفي المقياسين الاجتماعي والفني، لصالح طلبة كلية الآداب (وهي تمثل الفرع الأدبي). ودِرَاسّة عليّ السيد خضر ومحمد محروس الشناويّ (1993) والّتِيّ وجدت فروق فيّ المُيولْ العلمية لصالح تخصص الفيزياء، وفيّ المُيولْ التقنيّة لصالح الفرع الصناعيّ، وفيّ المُيولْ التجاريّة لصالح الفرع التجاريّ. ودِرَاسّة عليّ مصطفيّ خويلة (1994) والّتِيّ وجدت فروق فيّ المقياس الواقعيّ لصالح الفرع الصناعيّ، وفيّ المقياس العقليّ لصالح الفرع العلميّ، وفيّ المقياس التقليديّ لصالح الفرع التجاريّ، وفيّ المقياس الاجتماعيّ لصالح الفرع الأدبيّ. ودراسة عاطف الرفوع (1995) والتي وجدت فروق في المقياس العقلي لصالح الفرع العلمي، وفي المقاييس (الاجتماعي، والتقليدي، والمغامر، والفني) لصالح الفرع الأدبي. ودراسة ميسر محمود (1999) والتي وجدت أن طلبة الفرع العلمي يميلون نحو المهن العلمية، كما أن طلبة الفرع الأدبي يميلون نحو المهن الأدبية. (ودراستي صالح الخطيب، 2000، 2005) والتي وجدت فروق في المقياس العقلي لصالح الفرع العلمي، وفي المقياس الاجتماعي لصالح الفرع الأدبي، وفي المقياس المغامر لصالح الفرع التجاري، وفي المقياس الواقعي لصالح الفرع الصناعي. ودراسة إبراهيم شوقي عبد الحميد (2003) والتي وجدت فروق في المقياس العقلي لصالح طلبة الحاسب الآلي والجيولوجيا (وهي تمثل الفرع العلمي)، وفي المقياسين الاجتماعي والفني لصالح طلبة علم النفس واللغة العربية (وهي تمثل الفرع الأدبي)،ودراسة (Morrill, Miller & Thomas, 1970) والتي توصلت إلى وجود علاقة بين الاهتمامات التربوية والاهتمامات المهنية. ودِرَاسّة Holland & Holland, 1977) والّتِيّ وجدت فروق فيّ المقياس العقليّ لصالح طلبة المختبرات الطبيّة، والأحياء، والرياضيات (وهيّ تمثّل الفرع العلمي)، وفيّ المقياس الاجتماعيّ لصالح طلبة علم الاجتماع والتمريض (وهيّ تمثّل الفرع الأدبي)، وطلبة إدارة الفنادق (وهيّ تمثّل الفرع التجاري)، وفيّ المقياس المغامر لصالح طلبة إدارة الفنادق (وهيّ تمثّل الفرع التجاري).

وبالتالي يمكننا القول أنها اتفقت تقريباً مع غالبية الدراسات في وجود فروق في المقياس العقلي لصالح طلبة الفرع العلمي، وفي المقياس الواقعي لصالح طلبة الفرع الصناعي، وفي المقياسين المغامر والتقليدي لصالح طلبة الفرع التجاري، أما بالنسبة للاختلاف بين الدراسة الحالية والتي وجدت فروق في المقياسين الاجتماعي والفني لصالح طلبة الفرع النسوي، وجميع الدراسات المشابهة والتي وجدت فروق في المقياس الاجتماعي لصالح طلبة الفرع الأدبي، فيمكن أن نُرجع ذلك إلى أن جميع الدراسات المشابهة لم يكن من ضمن التخصصات التي أُجري التطبيق عليها الفرع النسوي.

ويمكن تفسير الفروق بينّ الطلبة على أساس الخلفيّة الأكاديميّة لكلّ منهم، حَيثُ أنّ الخلفيّة الأكاديميّة للفرع العلمي فيّ المدارس تهتم بالتركيز على التعامل مع التحليل والتنظيم والعمليات الحسابيّة، لإكساب طلبة هذا الفرع مهارة فيّ التعامل مع المعادلات والقوانين والنظريات، كما أنّ لتعامل طلبة الفرع العلميّ مع الأجهزة العلميّة لفترة طويلة فيّ المختبرات أثر فيّ تكوين مُيولْ فرديّة انعزاليّة، ممّا يعزز بالتاليّ مُيولْهم نحو البيئة العقلية والّتِيّ تنسجم مع واقع متطلبات الأداء فيّ الفرع العلميّ، أما الخلفية الأكاديمية للفرع النسوي فيّ المدارس، فهي تُركز على المهارة في الأعمال اليدوية، وعلى تذوق الفن والجمال، مما يجعل طلبة هذا الفرع يتمتعون بالقدرة على التعبير عما يدور في النفس بشكل رمزي من خلال رسوماتهم، كما أن طلبة هذا الفرع يحتاجون إلى إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، مما يُعزز بالتالي ميولهم نحو البيئة الفنية والاجتماعية، في حين تُركز المدارس الصناعية على تعامل الطلبة مع الآلات الميكانيكية، والأجهزة الالكترونية وكيفية صيانتها، مما يعزز بالتالي ميولهم نحو البيئة الواقعية، والتي تنسجم مع واقع متطلبات الأداء في الفرع الصناعي، كم أن المدارس التجارية تُركز على تعليم الطلبة مواد تتعلق بأصول المحاسبة والمالية، وآلية معالجة المعلومات في الحاسب الآلي، وهذا ينسجم مع واقع متطلبات الأداء في البيئة المغامرة، في حين تُركز الخلفية الأكاديمية في الفرع الأدبي على المشاعر والأحاسيس، وتذوق النصوص الأدبيّة، ممّا يجعل طلبة هذّا الفرع يتمتعون بقدّرة عاليّة على بناء العلاقات الاجتماعيّة مع الآخرين، ويمتلكونّ القدّرة على إقناعهم، ومثّل هذّه الخصائص نجدها تنسجم مع بعض متطلبات البيئتين الاجتماعيّة والمغامرة، وإن كانت الدِراَسّة الحاليّة لم تكشف عَنّ وجود فروق فيّ النمط الاجتماعيّ لصالح طلبة الفرع الأدبيّ.

*** الفرضيّة التاسعة: لا توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب.**

مِنّ أجل التحقق مِنّ صحة هذِّه الفرضيّة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحاديّ، وتبينّ الجداول التاليّة النتائج:

الجدول رقم (43)

الإحصاء الوصفيّ لدرجات أفراد العَينَّة في أنماط المُيولْ المهنيّة تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب

النمط	تعليم الأب	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الاجتماعي	ابتدائيّة	119	162.98	24.737
	إعداديّة	357	161.95	26.718
	ثانويّة	376	157.89	28.502
	معهد متوسط	181	153.75	26.219
	جامعة	298	150.04	28.698
	دراسَاتْ عليا فما فوق	88	160.36	23.195
	الكلي	1419	157.31	27.555
العقلي	ابتدائيّة	119	170.92	35.948
	إعداديّة	357	170.42	31.589
	ثانويّة	376	168.69	34.230
	معهد متوسط	181	168.59	31.816
	جامعة	298	166.38	36.814
	دراسَاتْ عليا فما فوق	88	174.40	30.008
	الكلي	1419	169.17	33.758
التقليدي	ابتدائيّة	119	70.78	14.393
	إعداديّة	357	69.23	13.831
	ثانويّة	376	68.44	15.466
	معهد متوسط	181	66.85	14.442
	جامعة	298	64.47	15.194
	دراسَاتْ عليا فما فوق	88	66.98	14.564
	الكلي	1419	67.71	14.840
الفني	ابتدائيّة	119	129.45	25.963
	إعداديّة	357	129.18	27.818
	ثانويّة	376	128.32	25.340
	معهد متوسط	181	126.39	23.543
	جامعة	298	124.52	26.522
	دراسَاتْ عليا فما فوق	88	128.84	22.408
	الكلي	1419	127.62	25.923
المغامر	ابتدائيّة	119	195.37	30.823
	إعداديّة	357	196.45	33.064
	ثانويّة	376	196.07	37.219
	معهد متوسط	181	189.14	33.171
	جامعة	298	186.29	37.852
	دراسَاتْ عليا فما فوق	88	195.63	31.698
	الكلي	1419	193.14	35.200
الواقعي	ابتدائيّة	119	191.12	38.649
	إعداديّة	357	192.52	35.688
	ثانويّة	376	188.97	36.279
	معهد متوسط	181	189.46	35.605
	جامعة	298	185.66	38.458
	دراسَاتْ عليا فما فوق	88	185.64	33.013
	الكلي	1419	189.20	36.554

الجدول رقم (44)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديّ لمتوسطات درجات أفراد العَينَّة في أنماط المُيولْ المهنيّة تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب

	مصدر التباين	مجموع المربعات	دح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
الاجتماعي	بينَ المجموعات	30515.536	5	6103.107	8.243	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	1046129.911	1413	740.361			
	الكلي	1076645.447	1418				
العقلي	بينَ المجموعات	5804.582	5	1160.916	1.019	0.405	غير دالة
	داخل المجموعات	1610174.168	1413	1139.543			
	الكلي	1615978.750	1418				
التقليدي	بينَ المجموعات	5457.861	5	1091.572	5.027	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	306809.352	1413	217.133			
	الكلي	312267.214	1418				
الفني	بينَ المجموعات	4708.768	5	941.754	1.403	0.220	غير دالة
	داخل المجموعات	948197.973	1413	671.053			
	الكلي	952906.741	1418				
المغامر	بينَ المجموعات	25155.051	5	5031.010	4.105	0.001	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	1731792.193	1413	1225.614			
	الكلي	1756947.245	1418				
الواقعي	بينَ المجموعات	9242.824	5	1848.565	1.385	0.227	غير دالة
	داخل المجموعات	1885511.909	1413	1334.403			
	الكلي	1894754.733	1418				

يتبينّ مِنّ قراءة الجدول السابق أنّ قيم ف قدّ بلغت 1.019، 1.403، 1.385 بالنسبة للنمط العقلي، الفنيّ، الواقعيّ على التواليّ وهيّ غير دالة إحصائيًّاً.

فيّ حين بلغت 8.243، 5.027، 4.105 بالنسبة للنمط الاجتماعيّ، التقليديّ، المغامر على التواليّ وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة 0.01. الأمر الذيّ يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًّاً بينّ متوسطات درجات أفراد العَينَّة فيّ بعض أنماط المُيولْ المهنيّة وهيّ: (الاجتماعيّ، التقليديّ، المغامر) تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب.

وبناء على ما تقدّم قامت البَاحِثّة بالتحقق مِنّ تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة، فقط بالنسبة للمتغيرات الّتِيّ كانت فيها النسبة الفائيّة دالة إحصائيًّاً وذلك وفق الجدول التاليّ.

الجدول رقم (45)

نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين

النمط	قيمة ف ليفين	دح 1	دح 2	مستوى الدلالة	القرار
الاجتماعي	1.963	5	1413	0.081	غير دالة
التقليدي	1.503	5	1413	0.186	غير دالة
المغامر	3.210	5	1413	0.007	دالة عند 0.01

يتبينّ مِنّ الجدول السابق أنّ قيم ف ليفين قدّ بلغت 1.963، 1.503 بالنسبة للنمط الاجتماعيّ، التقليديّ على التواليّ وهيّ غير دالة إحصائيًّاً، ممّا يشير إلى تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة فيّ حين بلغت قيمة ف ليفين 3.210 بالنسبة للنمط المغامر وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة 0.01. ممّا يشير إلى عدم تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة. ومنه يجب استخدام اختبار المقارنات المتعددة الّتِيّ تصلح فيّ حال تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة، ومِنّ هذِه الاختبارات اختبار شيفيه، وفيّ حال عدم تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة يجب استخدام اختبار دونيت سيّ وذلك بهدف التعَرّف إلى مقدّار الفروق بينّ المتوسطات ومستوى دلالتها، ويبينّ الجدول التاليّ النتائج:

الجدول رقم (46)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بينّ المجموعات المتجانسة فيّ التباين

النمط	أ	ب	الفرق بينّ المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
الاجتماعي	ابتدائيّة	إعداديّة	1.03	1.000	غير دال
		ثانويّة	5.10	0.673	غير دال
		معهد متوسط	9.23	0.143	غير دال
		جامعة	12.95	0.002	دال عند 0.01
		دِراسَاتْ عليا فما فوق	2.62	0.993	غير دال
	إعداديّة	ثانويّة	4.06	0.537	غير دال
		معهد متوسط	8.20	0.054	غير دال
		جامعة	11.91	0.000	دال عند 0.01
		دِراسَاتْ عليا فما فوق	1.59	0.999	غير دال
	ثانويّة	معهد متوسط	4.13	0.728	غير دال
		جامعة	7.85	0.017	دال عند 0.05
		دِراسَاتْ عليا فما فوق	-2.48	0.988	غير دال
	معهد متوسط	جامعة	3.71	0.835	غير دال
		دِراسَاتْ عليا فما فوق	-6.61	0.624	غير دال
	جامعة	دِراسَاتْ عليا فما فوق	-10.33	0.082	غير دال
التقليدي	ابتدائيّة	إعداديّة	1.55	0.963	غير دال
		ثانويّة	2.34	0.809	غير دال
		معهد متوسط	3.93	0.403	غير دال
		جامعة	6.31	0.008	دال عند 0.01
		دِراسَاتْ عليا فما فوق	3.80	0.643	غير دال
	إعداديّة	ثانويّة	0.79	0.991	غير دال
		معهد متوسط	2.38	0.680	غير دال
		جامعة	4.76	0.005	دال عند 0.01
		دِراسَاتْ عليا فما فوق	2.25	0.895	غير دال
	ثانويّة	معهد متوسط	1.59	0.922	غير دال
		جامعة	3.97	0.034	دال عند 0.05
		دِراسَاتْ عليا فما فوق	1.46	0.983	غير دال
	معهد متوسط	جامعة	2.38	0.709	غير دال
		دِراسَاتْ عليا فما فوق	-0.13	1.000	غير دال
	جامعة	دِراسَاتْ عليا فما فوق	-2.51	0.854	غير دال

نلاحظ مِنّ خلال الجدول السابق ما يليّ:

- النمط الاجتماعيّ: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الابتدائيّة وبينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الشهادة الجامعيّة عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 12.95، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الابتدائيّة. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الإعداديّة وبينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الشهادة الجامعيّة عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 11.91، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الإعداديّة. ووجدت كذلك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الثانويّة وبينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الشهادة الجامعيّة عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 7.85، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الثانويّة.
- النمط التقليديّ: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الابتدائيّة وبينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الشهادة الجامعيّة عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 6.31، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الابتدائيّة. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الإعداديّة وبينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الشهادة الجامعيّة عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 4.76، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الإعداديّة. ووجدت كذلك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الثانويّة وبينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الشهادة الجامعيّة عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 3.97، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الثانويّة.

الجدول رقم (47)

نتائج اختبار دونيت سيّ للمقارنات المتعددة بينّ المجموعات غير المتجانسة فيّ التباين

النمط	أ	ب	الفرق بينّ المتوسطين	القرار
المغامر	ابتدائيّة	إعداديّة	-1.08	غير دال
		ثانويّة	-0.70	غير دال
		معهد متوسط	6.23	غير دال
		جامعة	9.08	غير دال
		دِرَاسَاتْ عليا فما فوق	-0.26	غير دال
	إعداديّة	ثانويّة	0.38	غير دال
		معهد متوسط	7.32	غير دال
		جامعة	10.16	دال عند 0.05
		دِرَاسَاتْ عليا فما فوق	0.83	غير دال
	ثانويّة	معهد متوسط	6.93	غير دال
		جامعة	9.78	دال عند 0.05
		دِرَاسَاتْ عليا فما فوق	0.44	غير دال
	معهد متوسط	جامعة	2.85	غير دال
		دِرَاسَاتْ عليا فما فوق	-6.49	غير دال
	جامعة	دِرَاسَاتْ عليا فما فوق	-9.33	غير دال

نلاحظ مِنّ خلال الجدول السابق ما يليّ:

- النمط المغامر: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الإعداديّة وبينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الشهادة الجامعيّة عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 10.16، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الإعداديّة. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الثانويّة وبينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الشهادة الجامعيّة عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 9.78، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الثانويّة.



الشكلّ رقم (9) متوسطات درجات أفراد العَينَّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة حسب مستوى تعليم الأب

القرار:

ممّا تقدّم يتبينّ لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ ثلاثة أنماط للمُيولْ المهنيّة وهيّ: (الاجتماعيّ، التقليديّ، المغامر) لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب، فيّ حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة وهيّ: (العقلي، الفنيّ، الواقعي). وبذلك تصبح الفرضيّة على النحو التاليّ:

1. توجد فروق دالة إحصائيًّا فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة: (الاجتماعيّ، التقليديّ، المغامر) لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيًّا فيّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة وهيّ: (العقلي، الفنيّ، الواقعي) لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب.

المناقشة والتفسير:

يتبين لنا ارتفاع الميول المهنية الاجتماعية، والتقليدية، والمغامرة، في ظل المستوى الأدنى والمتوسط لتعليم الأب، مقارنةً بهما في ظل المستوى الأعلى لتعليم الأب.

تتفق نتائج هذه الفرضية جزئياً مع ما توصلت إليه نتائج دراسة إبراهيم شوقي عبد الحميد (2003)، والتي وجدت فروق في المقياسين التقليدي والمغامر تُعزى لمتغير مستوى تعليم الأب، وبأن الفروق في المقياسين التقليدي والمغامر ترتفع في ظل المستوى المتوسط لتعليم الأب . وهي أيضاً تختلف معها في وجود فروق في المقياس العقلي، وعدم وجود فروق في المقياس الاجتماعي، وبأن الفروق في المقياس المغامر تنخفض في ظل انخفاض مستوى تعليم الأب (المستوى الأدنى)، وترتفع في ظل ارتفاع مستوى تعليم الأب (المستوى الأعلى)، وبأن الفروق في المقياس التقليدي تنخفض في ظل انخفاض مستوى تعليم الأب (المستوى الأدنى). ودراسة عسيري (2000)، والتي توصلت الى وجود فروق في الطموحات المهنية بين الأطفال تُعزى لمتغير مستوى تعليم الأب. ودراسة (Hoover, 1998)، والتي توصلت الى وجود علاقة بين الطموحات المهنية لدى الطلاب ومستوى تعليم الوالدين.

وتختلف مع نتائج دراسة صالح الملحم (1999)، والتي توصلت الى عدم وجود فروق في التفضيلات المهنية تُعزى لاختلاف المستوى الاجتماعي ــ الثقافي للوالدين (مرتفع، متوسط، منخفض).

نستنتج من ذلك ارتفاع التوجهات نحو المهن الاجتماعية والتقليدية بصورة ملحوظة في ظل المستوى الأدنى والمتوسط لتعليم الأب، مقارنةً بها في ظل المستوى الأعلى لتعليم الأب، وربما يعود ذلك الى أن الأبناء يكتسبون من خلال التعلم الاجتماعي خصائص الشخصيات المهنية للوالدين، فالآباء يُعتبرون قدوة لأبنائهم إذ يميل الأبناء الذين يتوحدون مع آبائهم إلى اختيار مهنهم، واكتساب ما لديهم من ميول، وقيم، وأهداف. مع ضرورة الإشارة إلى أن النمط التقليدي يضم مهناً مثل الأعمال المكتبة والسكرتارية، وهي تناسب المستوى المتوسط من التعليم، ومهناً مثل الخدمات العامة، وهي تناسب المستوى الأدنى من التعليم, كما نستنتج ارتفاع التوجهات نحو المهن المغامرة بصورة ملحوظة في ظل المستوى الأدنى والمتوسط لتعليم الأب، ويرجع ذلك حسب نظرية هولاند إلى أن الأنماط الأكثر تشابهاً تتوضع بشكل متقارب في النموذج من تلك الأقل تشابهاً فمثلاً: الشخص الذي يحدد الرمز ESC يكون مشابهاً أكثر للنمط المغامر، ثم للنمط الاجتماعي، وتالياً للنمط التقليدي، وهذا يفسر لنا تواجد كل من النمط المغامر، والاجتماعي، والتقليدي، عند نفس العينة.

*** الفرضيّة العاشرة: لا توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم.**

مِنّ أجل التحقق مِنّ صحة هذِّه الفرضيّة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحاديّ، وتبينّ الجداول التاليّة النتائج:

الجدول رقم (48)

الإحصاء الوصفيّ لدرجات أفراد العَينَّة في أنماط المُيولْ المهنيّة تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم

النمط	تعليم الأم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الاجتماعي	ابتدائيّة	214	159.59	25.940
	إعداديّة	346	163.56	27.724
	ثانويّة	431	154.73	27.601
	معهد متوسط	181	156.61	26.282
	جامعة	195	151.92	28.249
	دراساتْ عليا فما فوق	52	150.46	26.467
	الكلي	1419	157.31	27.555
العقلي	ابتدائيّة	214	166.28	34.555
	إعداديّة	346	173.84	32.379
	ثانويّة	431	166.99	32.995
	معهد متوسط	181	171.71	32.319
	جامعة	195	167.35	37.214
	دراساتْ عليا فما فوق	52	165.98	34.688
	الكلي	1419	169.17	33.758
التقليدي	ابتدائيّة	214	67.71	14.818
	إعداديّة	346	70.19	15.210
	ثانويّة	431	66.76	14.880
	معهد متوسط	181	68.24	13.812
	جامعة	195	66.22	14.713
	دراساتْ عليا فما فوق	52	62.79	13.922
	الكلي	1419	67.71	14.840
الفني	ابتدائيّة	214	130.13	24.048
	إعداديّة	346	132.14	27.339
	ثانويّة	431	125.50	24.904
	معهد متوسط	181	125.25	26.425
	جامعة	195	125.34	26.217
	دراساتْ عليا فما فوق	52	121.52	24.983
	الكلي	1419	127.62	25.923
المغامر	ابتدائيّة	214	190.60	33.417
	إعداديّة	346	198.55	34.385
	ثانويّة	431	191.27	35.226
	معهد متوسط	181	192.31	35.347
	جامعة	195	193.59	36.248
	دراساتْ عليا فما فوق	52	184.35	39.755
	الكلي	1419	193.14	35.200
الواقعي	ابتدائيّة	214	188.58	37.897
	إعداديّة	346	195.53	36.963
	ثانويّة	431	185.05	35.013
	معهد متوسط	181	190.80	33.787
	جامعة	195	187.35	39.512
	دراساتْ عليا فما فوق	52	185.52	33.954
	الكلي	1419	189.20	36.554

الجدول رقم (49)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديّ لمتوسطات درجات أفراد العَينَّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم

	مصدر التباين	مجموع المربعات	دح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
الاجتماعي	بينَ المجموعات	25699.052	5	5139.810	6.910	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	1050946.395	1413	743.770			
	الكلي	1076645.447	1418				
العقلي	بينَ المجموعات	13747.779	5	2749.556	2.425	0.034	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	1602230.971	1413	1133.921			
	الكلي	1615978.750	1418				
التقليدي	بينَ المجموعات	4255.026	5	851.005	3.904	0.002	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	308012.187	1413	217.985			
	الكلي	312267.214	1418				
الفني	بينَ المجموعات	14308.547	5	2861.709	4.308	0.001	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	938598.195	1413	664.259			
	الكلي	952906.741	1418				
المغامر	بينَ المجموعات	17207.380	5	3441.476	2.795	0.016	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	1739739.865	1413	1231.238			
	الكلي	1756947.245	1418				
الواقعي	بينَ المجموعات	23218.523	5	4643.705	3.506	0.004	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	1871536.210	1413	1324.513			
	الكلي	1894754.733	1418				

يتبينّ مِنّ قراءة الجدول السابق أنّ قيم ف قدّ بلغت 2.425، 2.795 بالنسبة للنمط العقلي، المغامر على التواليّ وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة 0.05. فيّ حين بلغت قيم ف 6.910، 3.904، 4.308، 3.506 بالنسبة للنمط الاجتماعيّ، التقليديّ، الفنيّ، الواقعيّ على التواليّ وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة 0.01. الأمر الذيّ يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًّاً بينّ متوسطات درجات أفراد العَينَّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم.

وبناء على ما تقدّم قامت البَاحِثّة بالتحقق مِنّ تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة، وذلك وفق الجدول التاليّ.

الجدول رقم (50)

نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين

النمط	قيمة ف ليفين	د ح1	د ح2	مستوى الدلالة	القرار
الاجتماعي	0.831	5	1413	0.528	غير دالة
العقلي	1.148	5	1413	0.333	غير دالة
التقليدي	1.543	5	1413	0.173	غير دالة
الفني	0.829	5	1413	0.529	غير دالة
المغامر	1.035	5	1413	0.396	غير دالة
الواقعي	1.365	5	1413	0.235	غير دالة

يتبينّ مِنّ الجدول السابق أنّ قيم ف ليفين قدّ بلغت 0.831، 1.148، 1.543، 0.829، 1.035، 1.365 بالنسبة للنمط الاجتماعيّ، العقلي، التقليديّ، الفنيّ، المغامر، الواقعيّ على التواليّ وجميعها قيم غير دالة إحصائيًّاً، ممّا يعنيّ تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة. ومنه يجب استخدام اختبار المقارنات المتعددة الّتِيّ تصلح فيّ حال تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة، ومِنّ هذه الاختبارات اختبار شيفيه، وذلك بهدف التعَرّف إلى مقدّار الفروق بينّ المتوسطات ومستوى دلالتها، ويبينّ الجدول التاليّ النتائج:

الجدول رقم (51)

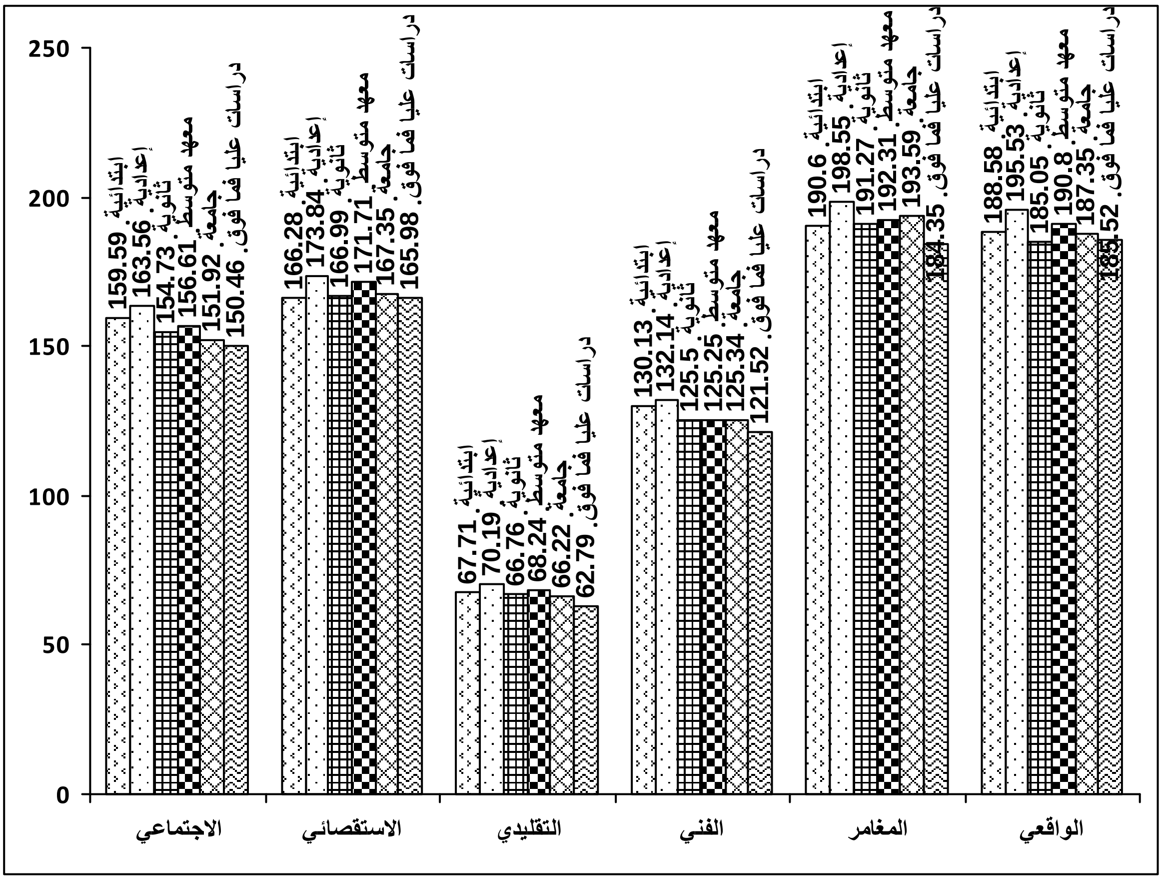
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بينّ المجموعات المتجانسة فيّ التباين

النمط	أ	ب	الفرق بينّ المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
الاجتماعي	ابتدائيّة	إعداديّة	-3.97	0.731	غير دال
		ثانويّة	4.86	0.474	غير دال
		معهد متوسط	2.99	0.947	غير دال
		جامعة	7.68	0.153	غير دال
		دراسّاتْ عليا فما فوق	9.13	0.455	غير دال
	إعداديّة	ثانويّة	8.83	0.001	دال عند 0.01
		معهد متوسط	6.95	0.173	غير دال
		جامعة	11.64	0.000	دال عند 0.01
		دراسّاتْ عليا فما فوق	13.10	0.065	غير دال
	ثانويّة	معهد متوسط	-1.88	0.988	غير دال
		جامعة	2.81	0.921	غير دال
		دراسّاتْ عليا فما فوق	4.27	0.951	غير دال
	معهد متوسط	جامعة	4.69	0.734	غير دال
		دراسّاتْ عليا فما فوق	6.15	0.842	غير دال
	جامعة	دراسّاتْ عليا فما فوق	1.46	1.000	غير دال
العقلي	ابتدائيّة	إعداديّة	-7.57	0.246	غير دال
		ثانويّة	-0.71	1.000	غير دال
		معهد متوسط	-5.43	0.769	غير دال
		جامعة	-1.07	1.000	غير دال
		دراسّاتْ عليا فما فوق	0.29	1.000	غير دال
	إعداديّة	ثانويّة	6.86	0.159	غير دال
		معهد متوسط	2.14	0.993	غير دال
		جامعة	6.50	0.462	غير دال
		دراسّاتْ عليا فما فوق	7.86	0.782	غير دال
	ثانويّة	معهد متوسط	-4.72	0.776	غير دال
		جامعة	-0.36	1.000	غير دال
		دراسّاتْ عليا فما فوق	1.01	1.000	غير دال
	معهد متوسط	جامعة	4.36	0.904	غير دال
		دراسّاتْ عليا فما فوق	5.73	0.948	غير دال
	جامعة	دراسّاتْ عليا فما فوق	1.37	1.000	غير دال
التقليدي	ابتدائيّة	إعداديّة	-2.48	0.590	غير دال
		ثانويّة	0.95	0.988	غير دال
		معهد متوسط	-0.53	1.000	غير دال
		جامعة	1.49	0.959	غير دال
		دراسّاتْ عليا فما فوق	4.92	0.461	غير دال
	إعداديّة	ثانويّة	3.43	0.067	غير دال
		معهد متوسط	1.95	0.839	غير دال
		جامعة	3.97	0.110	غير دال
		دراسّاتْ عليا فما فوق	7.40	0.045	دال عند 0.05
	ثانويّة	معهد متوسط	-1.48	0.937	غير دال
		جامعة	0.54	0.999	غير دال
		دراسّاتْ عليا فما فوق	3.97	0.645	غير دال
	معهد متوسط	جامعة	2.02	0.882	غير دال
		دراسّاتْ عليا فما فوق	5.45	0.358	غير دال
	جامعة	دراسّاتْ عليا فما فوق	3.43	0.818	غير دال

النمط	أ	ب	الفرق بينَ المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
الفني	ابتدائيّة	إعداديّة	-2.01	0.977	غير دال
		ثانويّة	4.63	0.466	غير دال
		معهد متوسط	4.88	0.621	غير دال
		جامعة	4.79	0.620	غير دال
		دراسَاتٌ عليا فما فوق	8.61	0.458	غير دال
	إعداديّة	ثانويّة	6.64	0.027	دال عند 0.05
		معهد متوسط	6.89	0.132	غير دال
		جامعة	6.80	0.124	غير دال
		دراسَاتٌ عليا فما فوق	10.62	0.176	غير دال
	ثانويّة	معهد متوسط	0.25	1.000	غير دال
		جامعة	0.16	1.000	غير دال
		دراسَاتٌ عليا فما فوق	3.98	0.953	غير دال
	معهد متوسط	جامعة	-0.09	1.000	غير دال
		دراسَاتٌ عليا فما فوق	3.73	0.974	غير دال
	جامعة	دراسَاتٌ عليا فما فوق	3.82	0.970	غير دال
المغامر	ابتدائيّة	إعداديّة	-7.95	0.237	غير دال
		ثانويّة	-0.67	1.000	غير دال
		معهد متوسط	-1.71	0.999	غير دال
		جامعة	-2.99	0.981	غير دال
		دراسَاتٌ عليا فما فوق	6.25	0.932	غير دال
	إعداديّة	ثانويّة	7.28	0.143	غير دال
		معهد متوسط	6.24	0.584	غير دال
		جامعة	4.96	0.777	غير دال
		دراسَاتٌ عليا فما فوق	14.21	0.193	غير دال
	ثانويّة	معهد متوسط	-1.04	1.000	غير دال
		جامعة	-2.32	0.989	غير دال
		دراسَاتٌ عليا فما فوق	6.93	0.875	غير دال
	معهد متوسط	جامعة	-1.28	1.000	غير دال
		دراسَاتٌ عليا فما فوق	7.96	0.838	غير دال
	جامعة	دراسَاتٌ عليا فما فوق	9.24	0.723	غير دال
الواقعي	ابتدائيّة	إعداديّة	-6.95	0.439	غير دال
		ثانويّة	3.54	0.929	غير دال
		معهد متوسط	-2.21	0.996	غير دال
		جامعة	1.23	1.000	غير دال
		دراسَاتٌ عليا فما فوق	3.06	0.998	غير دال
	إعداديّة	ثانويّة	10.49	0.007	دال عند 0.01
		معهد متوسط	4.74	0.847	غير دال
		جامعة	8.18	0.279	غير دال
		دراسَاتٌ عليا فما فوق	10.01	0.635	غير دال
	ثانويّة	معهد متوسط	-5.75	0.672	غير دال
		جامعة	-2.31	0.991	غير دال
		دراسَاتٌ عليا فما فوق	-0.47	1.000	غير دال
	معهد متوسط	جامعة	3.44	0.974	غير دال
		دراسَاتٌ عليا فما فوق	5.28	0.974	غير دال
	جامعة	دراسَاتٌ عليا فما فوق	1.83	1.000	غير دال

نلاحظ مِنّ خلال الجدول السابق ما يليّ:

- النمط الاجتماعيّ: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدتهم الإعداديّة وبينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدتهم الثانويّة عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 8.83، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدهم الإعداديّة. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدتهم الإعداديّة وبينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدتهم الشهادة الجامعيّة عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 11.64، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدتهم الإعداديّة.
- النمط العقلي: كانت جميع الفروق غير دالة إحصائيًّاً.
- النمط التقليديّ: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدتهم الإعداديّة وبينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدتهم دِرَاسّاتْ عليا فما فوق عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 7.40، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدتهم الإعداديّة.
- النمط الفنيّ: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدتهم الإعداديّة وبينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدتهم الثانويّة عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 6.64، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدتهم الإعداديّة.
- النمط المغامر: كانت جميع الفروق غير دالة إحصائيًّاً.
- النمط الواقعيّ: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدتهم الإعداديّة وبينّ متوسط درجات الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدتهم الثانويّة عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 10.49، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الّتِيّ يكونّ مستوى تعليم والدتهم الإعداديّة.



الشكلّ رقم (10) متوسطات درجات أفراد العَينَّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة حسب مستوى تعليم الأم

القرار:

نرفض الفرضيّة الصفريّة ونقبل الفرضيّة البديلة: توجد فروق دالة إحصائيًّاً فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم.

المناقشة والتفسير:

تتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة البحث الذي قام به كل من (Howell & Frese, 1979) والذي أظهر أن لمستوى تعليم الأمهات العلاقة الأكثر أهمية بطموحات الطلاب، (Hoover, 1998, 114).

وتختلف مع نتيجة دراسة إبراهيم شوقي عبد الحميد (2003)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في مختلف أنماط الميول المهنية تُعزى لاختلاف مستوى تعليم الأم. ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن الأمهات هن المؤثرات الرئيسيات في الطموحات والاختيارات المهنية لأبنائهن، وهذا عائد الى الدور الذي تلعبه الأم كأم وربة بيت أكثر مما يقوم به الأب، كما أن الأمهات المتعلمات على نحو أفضل قد يؤكدون على مسؤولية أكبر، ويظهرون اهتماماً أكبر بتعليم أبنائهن، ويؤكدون بأن يكون أبناءهن ناجحين أكاديمياً. وقد ظهرت هذه الفروق بشكل واضح في أنماط الميول المهنية:

الفنية، الاجتماعية، التقليدية بين أفراد العينة من أمهات مختلفات في مستوى التعليم، فقد ظهر ارتفاع الميول المهنية الفنية، والاجتماعية، والتقليدية في ظل المستوى المتوسط لتعليم الأم مقارنة بهما في ظل المستويين الأدنى والأعلى لتعليم الأم، ويمكن تفسير ذلك بأنه من الممكن للأمهات متوسطات التعليم أن تناقش النواحي التعليمية، وتطلعات الأبناء أكثر من الآباء من نفس المستوى التعليمي، كما أنهنَّ أكثر توجيهاً لأبنائهن في تحديد نوع الدراسة التي سيلحق بها الأبناء أكثر من الآباء. وبالتالي فإن أنماط الميول المهنية: الفنية، والاجتماعية، والتقليدية هي الأكثر معرفةً وتقليداً عند هؤلاء الأمهات ذوات المستوى المتوسط من التعليم.

*** الفرضيّة الحاديّة عشرة: لا توجد فروق دالة إحصائيًّاً فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة لدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير عمل الأب.**

مِنّ أجل التحقق مِنّ صحة هذِّه الفرضيّة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحاديّ، وتبينّ الجداول التاليّة النتائج:

الجدول رقم (52)

الإحصاء الوصفيّ لدرجات أفراد العَينَّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة تبعاً لمتغير عمل الأب

النمط	عمل الأب	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الاجتماعي	إعلاميّة وفنيّة	28	155.36	30.483
	أعمال حرة	115	161.86	29.129
	التجارة والبيع	293	157.15	28.403
	التعليم	106	155.39	26.893
	الجيش والشرطة	126	154.86	32.176
	حرف يدويّة وصناعيّة	234	160.50	25.628
	طبيّة وقانونيّة وهندسيّة	151	156.53	24.156
	موظف	366	155.86	27.019
	الكلي	1419	157.31	27.555
العقلي	إعلاميّة وفنيّة	28	168.46	31.667
	أعمال حرة	115	173.29	31.944
	التجارة والبيع	293	168.29	33.267
	التعليم	106	172.42	34.418
	الجيش والشرطة	126	164.79	38.138
	حرف يدويّة وصناعيّة	234	170.27	33.998
	طبيّة وقانونيّة وهندسيّة	151	172.58	30.855
	موظف	366	167.08	33.991
	الكلي	1419	169.17	33.758
التقليدي	إعلاميّة وفنيّة	28	64.04	13.866
	أعمال حرة	115	69.04	15.710
	التجارة والبيع	293	67.71	14.363
	التعليم	106	66.47	16.213
	الجيش والشرطة	126	63.34	16.144
	حرف يدويّة وصناعيّة	234	69.94	14.161
	طبيّة وقانونيّة وهندسيّة	151	66.13	14.113
	موظف	366	68.65	14.515
	الكلي	1419	67.71	14.840
الفني	إعلاميّة وفنيّة	28	132.39	27.871
	أعمال حرة	115	130.86	26.024
	التجارة والبيع	293	128.28	25.870
	التعليم	106	127.46	23.682
	الجيش والشرطة	126	126.92	29.505
	حرف يدويّة وصناعيّة	234	127.20	26.235
	طبيّة وقانونيّة وهندسيّة	151	128.03	24.147
	موظف	366	126.09	25.685
	الكلي	1419	127.62	25.923

النمط	عمل الأب	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المغامر	إعلاميّة وفنيّة	28	190.93	34.344
	أعمال حرة	115	195.16	38.648
	التجارة والبيع	293	196.34	36.054
	التعليم	106	187.46	38.797
	الجيش والشرطة	126	188.25	39.236
	حرف يدويّة وصناعيّة	234	195.96	31.952
	طبيّة وقانونيّة وهندسيّة	151	193.88	31.337
	موظف	366	191.34	34.181
	الكلي	1419	193.14	35.200
الواقعي	إعلاميّة وفنيّة	28	186.64	26.410
	أعمال حرة	115	191.23	40.986
	التجارة والبيع	293	187.41	35.261
	التعليم	106	188.20	38.911
	الجيش والشرطة	126	184.23	39.958
	حرف يدويّة وصناعيّة	234	193.58	36.096
	طبيّة وقانونيّة وهندسيّة	151	187.09	35.038
	موظف	366	190.28	35.680
	الكلي	1419	189.20	36.554

الجدول رقم (53)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديّ لمتوسطات درجات أفراد العَينَّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة تبعاً لمتغير عمل الأب

	مصدر التباين	مجموع المربعات	دح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
الاجتماعي	بينّ المجموعات	6881.980	7	983.140	1.297	0.248	غير دالة
	داخل المجموعات	1069763.467	1411	758.160			
	الكلي	1076645.447	1418				
العقلي	بينّ المجموعات	9384.158	7	1340.594	1.177	0.313	غير دالة
	داخل المجموعات	1606594.592	1411	1138.621			
	الكلي	1615978.750	1418				
التقليدي	بينّ المجموعات	5019.408	7	717.058	3.293	0.002	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	307247.806	1411	217.752			
	الكلي	312267.214	1418				
الفني	بينّ المجموعات	2964.086	7	423.441	0.629	0.732	غير دالة
	داخل المجموعات	949942.656	1411	673.241			
	الكلي	952906.741	1418				
المغامر	بينّ المجموعات	13156.377	7	1879.482	1.521	0.156	غير دالة
	داخل المجموعات	1743790.868	1411	1235.855			
	الكلي	1756947.245	1418				
الواقعي	بينّ المجموعات	10400.931	7	1485.847	1.113	0.352	غير دالة
	داخل المجموعات	1884353.802	1411	1335.474			
	الكلي	1894754.733	1418				

يتبينّ مِنّ قراءة الجدول السابق أنّ قيم ف قدّ بلغت 1.297، 1.177، 0.629، 1.521، 1.113 بالنسبة للنمط الاجتماعيّ، العقلي، الفنيّ، المغامر، الواقعيّ على التواليّ وهيّ غير دالة إحصائيًّاً. فيّ حين بلغت قيمة ف بالنسبة للنمط التقليديّ 3.293 وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة 0.01. الأمر الذيّ يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًّاً بينّ متوسطات درجات أفراد العَيِّنَة فيّ النمط التقليديّ تبعاً لمتغير عمل الأب.

وبناء على ما تقدّم قامت البَاحِثّة بالتحقق مِنّ تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة، فقط بالنسبة للمتغيرات الّتِيّ كانت فيها النسبة الفائيّة دالة إحصائيًّاً وذلك وفق الجدول التاليّ.

الجدول رقم (54)

نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين

النمط	قيمة ف ليفين	د ح1	د ح2	مستوى الدلالة	القرار
التقليدي	1.729	7	1411	0.098	غير دالة

يتبينّ مِنّ الجدول السابق أنّ قيمة ف ليفين قدّ بلغت 1.729 بالنسبة للنمط التقليديّ، وهيّ غير دالة إحصائيًّاً، ممّا يعنيّ تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة. ومنه يجب استخدام اختبار المقارنات المتعددة الّتِيّ تصلح فيّ حال تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة، ومِنّ هذهِ الاختبارات اختبار شيفيه، وذلك بهدف التعَرّف إلى مقدّار الفروق بينّ المتوسطات ومستوى دلالتها، ويبينّ الجدول التاليّ النتائج:

الجدول رقم (55)

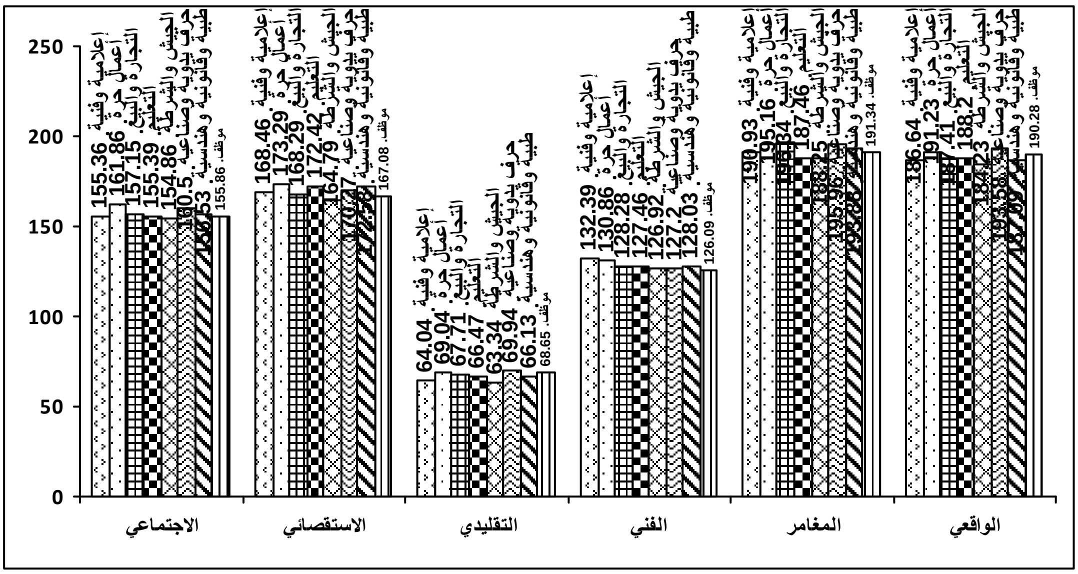
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بينّ المجموعات المتجانسة فيّ التباين

النمط	أ	ب	الفرق بينّ المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
التقليدي	إعلاميّة وفنيّة	أعمال حرة	-5.01	0.920	غير دال
		التجارة والبيع	-3.67	0.979	غير دال
		التعليم	-2.44	0.999	غير دال
		الجيش والشرطة	0.69	1.000	غير دال
		حرف يدويّة وصناعيّة	-5.91	0.779	غير دال
		طبيّة وقانونيّة وهندسيّة	-2.10	1.000	غير دال
		موظف	-4.62	0.923	غير دال
	أعمال حرة	التجارة والبيع	1.34	0.998	غير دال
		التعليم	2.57	0.976	غير دال
		الجيش والشرطة	5.70	0.255	غير دال
		حرف يدويّة وصناعيّة	-0.90	1.000	غير دال
		طبيّة وقانونيّة وهندسيّة	2.91	0.924	غير دال
		موظف	0.39	1.000	غير دال

النمط	أ	ب	الفرق بينّ المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
التقليدي	التجارة والبيع	التعليم	1.23	0.999	غير دال
		الجيش والشرطة	4.37	0.360	غير دال
		حرف يدويّة وصناعيّة	-2.24	0.886	غير دال
		طبيّة وقانونيّة وهندسيّة	1.57	0.992	غير دال
		موظف	-0.95	0.999	غير دال
	التعليم	الجيش والشرطة	3.13	0.920	غير دال
		حرف يدويّة وصناعيّة	-3.47	0.775	غير دال
		طبيّة وقانونيّة وهندسيّة	0.34	1.000	غير دال
		موظف	-2.18	0.970	غير دال
	الجيش والشرطة	حرف يدويّة وصناعيّة	-6.60(*)	0.022	دال عند 0.05
		طبيّة وقانونيّة وهندسيّة	-2.79	0.930	غير دال
		موظف	-5.31	0.097	غير دال
	حرف يدويّة وصناعيّة	طبيّة وقانونيّة وهندسيّة	3.81	0.526	غير دال
		موظف	1.29	0.993	غير دال
	طبيّة وقانونيّة وهندسيّة	موظف	-2.52	0.874	غير دال

نلاحظ مِنّ خلال الجدول السابق ما يليّ:

- النمط التقليديّ: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة ممِنّ يعمل آباؤهم فيّ مهن الجيش والشرطة وبينّ متوسط درجات الطلبة ممِنّ يعمل آباؤهم فيّ الحرف اليدويّة والصناعيّة عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين6.60-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الذين يعمل آباؤهم فيّ الحرف اليدويّة والصناعيّة.



الشكلّ رقم (11) متوسطات درجات أفراد العَينَّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة حسب عمل الأب

القرار:

ممّا تقدّم يتبينّ لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ النمط التقليديّ لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تعزى لمتغير عمل الأب، فيّ حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة وهيّ: (الاجتماعيّ، العقلي، الفنيّ، المغامر، الواقعي). وبذلك تصبح الفرضيّة على النحو التاليّ:

1. توجد فروق دالة إحصائيًّاً فيّ النمط التقليديّ لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير عمل الأب.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيًّاً فيّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة وهيّ:(الاجتماعيّ، العقلي، الفنيّ، المغامر، الواقعي) لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير عمل الأب.

المناقشة والتفسير:

بشكل عام يمكننا القول أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في أنماط الميول المهنية تبعاً لمتغير عمل الأب، باستثناء النمط التقليديّ بين الطلبة الذين يعمل آباؤهم في مهن الجيش والشرطة، والطلبة الذين يعمل آباؤهم في الحرف اليدوية والصناعية، لصالح الطلبة الذين يعمل آباؤهم في الحرف اليدوية والصناعية.

تتفق نتيجة هذه الفرضية جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة (Mullis, Mullis & Gerwels, 1998) والتي وجدت فروق بين الطلبة تبعاً لمتغير عمل الأب. وتختلف معها من حيث إحراز الطلبة الذين يعمل آباؤهم في مهن غير ماهرة على أعلى العلامات في المهن التي تندرج في البيئة الواقعية، في حين أحرز الطلبة الذين يعمل آباؤهم في مهن ماهرة علامات أعلى في البيئات الفنية، والاجتماعية، والتقليدية.

ويمكن تفسير ذلك بأن الوالد العامل في الحرف اليدوية والصناعية، يحاول أن يوجه أبنائه، إلى الأعمال الأكثر راحةً، وأماناً، وأعلى مكانة اجتماعية، بحسب وجهة نظره، ومن الطبيعي أن تتصف الأعمال التي تندرج ضمن النمط التقليدي بمثل هذه السمات، وبالتالي يكون لتشجيع الآباء لمثل هذه الأعمال انعكاس على توّجه الأبناء نحو النمط التقليدي.

*** الفرضيّة الثانيّة عشرة: لا توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير عمل الأم (تعمل- لا تعمل).**

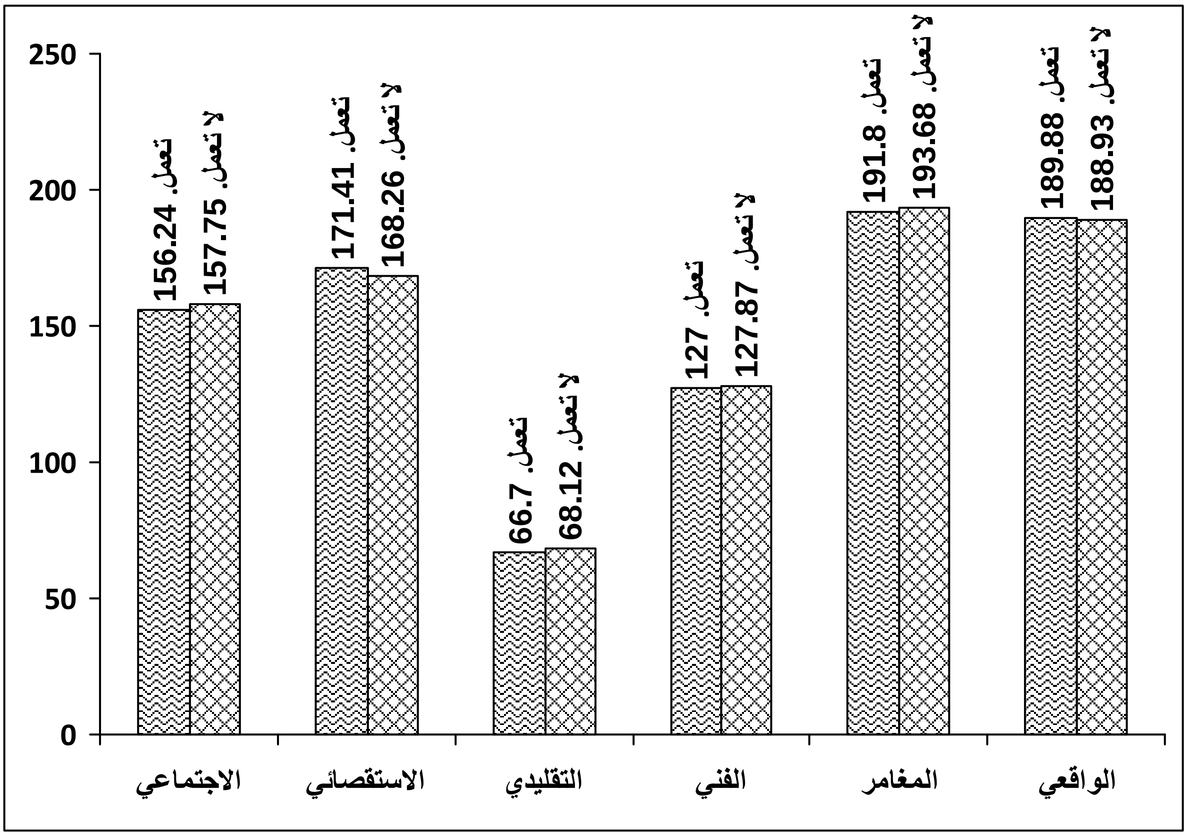
مِنّ أجل التحقق مِنّ صحة هذِّه الفرضيّة تم حساب الفروق بينّ متوسطات درجات أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ كلّ نمط مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة على مقياس المُيولْ المهنيّة حسب متغير عمل الأم باستخدام اختبار ت ستيودنت، وجاءت النتائج كما يليّ:

الجدول رقم (56)

نتائج اختبار (T) ستيودنت لدلالة الفروق بينّ متوسطات درجات أفراد العَينَّة في أنماط المُيولْ المهنيّة تبعاً لمتغير عمل الأم

النمط	عمل الأم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د ح	مستوى الدلالة	القرار
الاجتماعي	تعمل	409	156.24	26.383	-0.932	1417	0.351	غير دالة
	لا تعمل	1010	157.75	28.017				
العقلي	تعمل	409	171.41	32.459	1.596	1417	0.111	غير دالة
	لا تعمل	1010	168.26	34.244				
التقليدي	تعمل	409	66.70	14.427	-1.627	1417	0.104	غير دالة
	لا تعمل	1010	68.12	14.991				
الفني	تعمل	409	127.00	25.142	-0.574	1417	0.566	غير دالة
	لا تعمل	1010	127.87	26.241				
المغامر	تعمل	409	191.80	35.238	-0.911	1417	0.362	غير دالة
	لا تعمل	1010	193.68	35.187				
الواقعي	تعمل	409	189.88	34.663	0.443	1417	0.658	غير دالة
	لا تعمل	1010	188.93	37.306				

يتبينّ مِنّ الجدول السابق أنّ جميع قيم ت غير دالة إحصائيَّاً، الأمر الذيّ يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة تبعاً لمتغير عمل الأم (تعمل- لا تعمل).



الشكلّ رقم (12) متوسطات درجات أفراد العَينَّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة حسب عمل الأم (تعمل– لا تعمل)

القرار:

نقبل الفرضيّة الصفريّة: لا توجد فروق دالة إحصائيَّاً فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير عمل الأم (تعمل– لا تعمل).

المناقشة والتفسير:

يمكن تفسير ذلك بأن المرأة عموماً في مجتمعنا العربي سواء كانت تعمل أو لاتعمل يكون لها نفس التوجه نحو تربية وتنشئة أبنائها، مما لا يوجد اختلاف في أنماط ميول أبنائها المهنية تبعاً لمتغير عملها (تعمل ــ لاتعمل).

*** الفرضيّة الثالثة عشرة: لا توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير الدخل الشهريّ للأسرة.**

مِنّ أجل التحقق مِنّ صحة هذِّه الفرضيّة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحاديّ، وتبينّ الجداول التاليّة النتائج:

الجدول رقم (57)

الإحصاء الوصفيّ لدرجات أفراد العَينَّة في أنماط المُيولْ المهنيّة تبعاً لمتغير الدخل الشهريّ للأسرة

	الدخل الشهريّ للأسرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الاجتماعي	1- 20000 أو أقل	453	160.92	26.493
	2- منّ 21000 إلى 30000	386	158.45	28.990
	3- منّ 31000 إلى 40000	160	152.39	24.178
	4- منّ 41000 إلى 50000	177	155.49	27.912
	5- منّ 51000 إلى 75000	91	148.33	26.731
	6- أكثر منّ 75000	152	156.38	28.559
	الكلي	1419	157.31	27.555
العقلي	1- 20000 أو أقل	453	170.89	34.264
	2- منّ 21000 إلى 30000	386	171.17	34.184
	3- منّ 31000 إلى 40000	160	165.51	32.747
	4- منّ 41000 إلى 50000	177	167.09	34.216
	5- منّ 51000 إلى 75000	91	162.79	31.382
	6- أكثر منّ 75000	152	169.03	32.629
	الكلي	1419	169.17	33.758
التقليدي	1- 20000 أو أقل	453	70.11	14.581
	2- منّ 21000 إلى 30000	386	67.18	15.429
	3- منّ 31000 إلى 40000	160	67.67	13.748
	4- منّ 41000 إلى 50000	177	67.80	14.805
	5- منّ 51000 إلى 75000	91	60.02	13.690
	6- أكثر منّ 75000	152	66.42	14.253
	الكلي	1419	67.71	14.840
الفني	1- 20000 أو أقل	453	128.76	26.633
	2- منّ 21000 إلى 30000	386	128.89	26.277
	3- منّ 31000 إلى 40000	160	124.69	21.627
	4- منّ 41000 إلى 50000	177	126.64	26.328
	5- منّ 51000 إلى 75000	91	119.47	29.715
	6- أكثر منّ 75000	152	130.09	23.147
	الكلي	1419	127.62	25.923
المغامر	1- 20000 أو أقل	453	194.83	32.499
	2- منّ 21000 إلى 30000	386	193.12	37.453
	3- منّ 31000 إلى 40000	160	192.64	30.999
	4- منّ 41000 إلى 50000	177	195.63	37.048
	5- منّ 51000 إلى 75000	91	180.98	37.501
	6- أكثر منّ 75000	152	193.10	36.638
	الكلي	1419	193.14	35.200
الواقعي	1- 20000 أو أقل	453	194.44	38.107
	2- منّ 21000 إلى 30000	386	189.06	38.021
	3- منّ 31000 إلى 40000	160	185.96	34.743
	4- منّ 41000 إلى 50000	177	189.83	34.665
	5- منّ 51000 إلى 75000	91	177.13	30.424
	6- أكثر منّ 75000	152	183.89	32.893
	الكلي	1419	189.20	36.554

الجدول رقم (58)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديّ لمتوسطات درجات أفراد العَينَّة في أنماط المُيولْ المهنيّة تبعاً لمتغير الدخل الشهريّ للأسرة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	دح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
الاجتماعي	بينَ المجموعات	18321.725	5	3664.345	4.892	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	1058323.722	1413	748.991			
	الكلي	1076645.447	1418				
العقلي	بينَ المجموعات	9489.040	5	1897.808	1.669	0.139	غير دالة
	داخل المجموعات	1606489.710	1413	1136.935			
	الكلي	1615978.750	1418				
التقليدي	بينَ المجموعات	8345.042	5	1669.008	7.760	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	303922.172	1413	215.090			
	الكلي	312267.214	1418				
الفني	بينَ المجموعات	9719.515	5	1943.903	2.912	0.013	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	943187.227	1413	667.507			
	الكلي	952906.741	1418				
المغامر	بينَ المجموعات	15881.944	5	3176.389	2.578	0.025	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	1741065.300	1413	1232.176			
	الكلي	1756947.245	1418				
الواقعي	بينَ المجموعات	31732.200	5	6346.440	4.813	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	1863022.533	1413	1318.487			
	الكلي	1894754.733	1418				

يتبينّ مِنّ قراءة الجدول السابق أنّ قيمة ف قدّ بلغت 1.669 بالنسبة للنمط العقلي، وهيّ غير دالة إحصائيًّاً. فيّ حين بلغت قيم ف 2.912، 2.578 بالنسبة للنمط الفنيّ، النمط المغامر على التواليّ وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة 0.05. وبلغت قيم ف 4.892، 7.760، 4.813 بالنسبة للنمط الاجتماعيّ، النمط التقليديّ، النمط الواقعيّ على التواليّ وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة 0.01. الأمر الذيّ يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًّاً بينّ متوسطات درجات أفراد العَينَّة فيّ أنماط الميول المهنية التالية: (الاجتماعيّ، التقليديّ، الفنيّ، المغامر، الواقعيّ) تبعاً لمتغير الدخل الشهريّ للأسرة.

وبناء على ما تقدّم قامت البَاحِثَة بالتحقق مِنّ تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة، فقط بالنسبة للمتغيرات الّتِيّ كانت فيها النسبة الفائيّة دالة إحصائيًّاً وذلك وفق الجدول التاليّ.

الجدول رقم (59)

نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين

	قيمة ف ليفين	دح1	دح2	مستوى الدلالة	القرار
الاجتماعي	1.050	5	1413	0.386	غير دالة
التقليدي	1.385	5	1413	0.227	غير دالة
الفني	2.967	5	1413	0.011	دالة عند 0.05
المغامر	3.165	5	1413	0.008	دالة عند 0.01
الواقعي	2.137	5	1413	0.059	غير دالة

يتبينّ مِنّ الجدول السابق أنّ قيم ف ليفين قدّ بلغت 1.050، 1.385، 2.137 بالنسبة للنمط الاجتماعيّ، النمط التقليديّ، النمط الواقعيّ على التواليّ وجميعها غير دالة إحصائيًّاً، ممّا يعنيّ تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة. أما بالنسبة للنمط الفنيّ فقدّ بلغت قيمة ف ليفين 2.967 وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة 0.05، وبالنسبة للنمط المغامر فقدّ بلغت قيمة ف ليفين 3.165 وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة 0.01. ممّا يشير إلى عدم تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة، ومنه يجب استخدام اختبار المقارنات المتعددة الّتِيّ تصلح فيّ حال عدم تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة، ومِنّ هذّه الاختبارات دونيت سيّ، وفيّ حال تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة يجب استخدام اختبار شيفيه وذلك بهدف التعَرّف إلى مقدّار الفروق بينّ المتوسطات ومستوى دلالتها، ويبينّ الجدول التاليّ النتائج:

الجدول رقم (60)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بينّ المجموعات المتجانسة فيّ التباين

	الدخل الشهريّ للأسرة	الدخل الشهريّ للأسرة	الفرق بينّ المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
الاجتماعي	1	2	2.47	0.889	غير دال
		3	8.52	0.043	دال عند 0.05
		4	5.43	0.415	غير دال
		5	12.59	0.007	دال عند 0.01
		6	4.54	0.680	غير دال
	2	3	6.05	0.355	غير دال
		4	2.96	0.922	غير دال
		5	10.12	0.074	غير دال
		6	2.06	0.987	غير دال

	الدخل الشهريّ للأسرة	الدخل الشهريّ للأسرة	الفرق بينّ المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
الاجتماعي	3	4	-3.09	0.956	غير دال
		5	4.06	0.937	غير دال
		6	-3.99	0.894	غير دال
	4	5	7.16	0.534	غير دال
		6	-0.90	1.000	غير دال
	5	6	-8.05	0.425	غير دال
التقليدي	1	2	2.92	0.142	غير دال
		3	2.44	0.658	غير دال
		4	2.31	0.677	غير دال
		5	10.09	0.000	دال عند 0.01
		6	3.69	0.207	غير دال
	2	3	-0.48	1.000	غير دال
		4	-0.62	0.999	غير دال
		5	7.16	0.004	دال عند 0.01
		6	0.76	0.998	غير دال
	3	4	-0.13	1.000	غير دال
		5	7.65	0.008	دال عند 0.01
		6	1.25	0.990	غير دال
	4	5	7.78	0.005	دال عند 0.01
		6	1.38	0.982	غير دال
	5	6	-6.40	0.055	غير دال
الواقعي	1	2	5.38	0.470	غير دال
		3	8.48	0.266	غير دال
		4	4.61	0.842	غير دال
		5	17.31	0.004	دال عند 0.01
		6	10.55	0.088	غير دال
	2	3	3.09	0.976	غير دال
		4	-0.77	1.000	غير دال
		5	11.93	0.160	غير دال
		6	5.17	0.819	غير دال
	3	4	-3.87	0.966	غير دال
		5	8.83	0.634	غير دال
		6	2.07	0.998	غير دال
	4	5	12.70	0.197	غير دال
		6	5.94	0.822	غير دال
	5	6	-6.76	0.853	غير دال

نلاحظ مِنّ خلال الجدول السابق ما يليّ:

- النمط الاجتماعيّ: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة ممِنّ يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم 20000 أو أقل، وبينّ متوسط درجات الطلبة ممِنّ يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم مِنّ 31000 إلى 40000، عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 8.52، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الذين يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم 20000 أو أقل. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة ممِنّ يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم 20000 أو أقل، وبينّ متوسط درجات الطلبة ممِنّ يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم مِنّ 51000 إلى 75000، عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 12.59، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الذين يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم 20000 أو أقل.
- النمط التقليديّ: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة ممِنّ يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم 20000 أو أقل، وبينّ متوسط درجات الطلبة ممِنّ يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم مِنّ 51000 إلى 75000، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 10.09، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الذين يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم 20000 أو أقل. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة ممِنّ يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم مِنّ 21000 إلى 30000، وبينّ متوسط درجات الطلبة ممِنّ يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم مِنّ 51000 إلى 75000، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 7.16، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الذين يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم مِنّ 21000 إلى 30000. ووجدت كذلك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة ممِنّ يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم مِنّ 31000 إلى 40000، وبينّ متوسط درجات الطلبة ممِنّ يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم مِنّ 51000 إلى 75000، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 7.65، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الذين يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم مِنّ 31000 إلى 40000. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة ممِنّ يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم مِنّ 41000 إلى 50000، وبينّ متوسط درجات الطلبة ممِنّ يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم مِنّ 51000 إلى 75000، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 7.78، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الذين يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم مِنّ 41000 إلى 50000. وجميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01.
- النمط الواقعيّ: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة ممِنّ يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم

20000 أو أقل، وبينّ متوسط درجات الطلبة ممنّ يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم مِنّ 51000 إلى 75000، عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 17.31. وبــالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الذين يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم 20000 أو أقل.

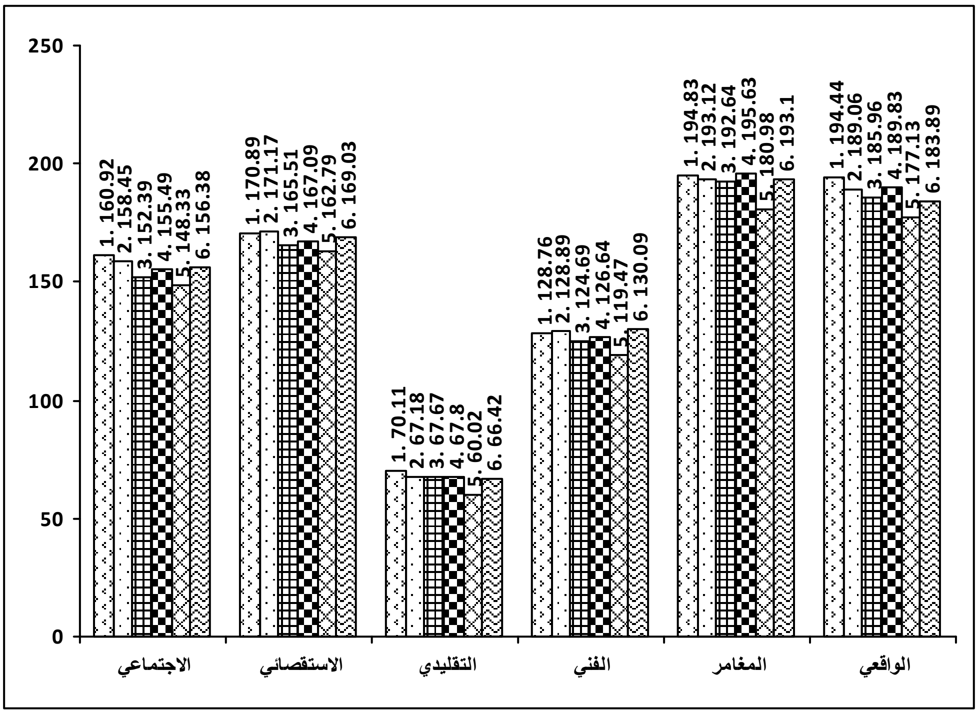
الجدول رقم (61)

نتائج اختبار دونيت سيّ للمقارنات المتعددة بينّ المجموعات غير المتجانسة فيّ التباين

	الدخل الشهريّ للأسرة	الدخل الشهريّ للأسرة	الفرق بينّ المتوسطين	القرار
الفني	1	2	-0.13	غير دال
		3	4.07	غير دال
		4	2.12	غير دال
		5	9.29	غير دال
		6	-1.33	غير دال
	2	3	4.19	غير دال
		4	2.25	غير دال
		5	9.42	غير دال
		6	-1.20	غير دال
	3	4	-1.94	غير دال
		5	5.22	غير دال
		6	-5.40	غير دال
	4	5	7.17	غير دال
		6	-3.45	غير دال
	5	6	-10.62	دال عند 0.05
المغامر	1	2	1.71	غير دال
		3	2.18	غير دال
		4	-0.80	غير دال
		5	13.85	دال عند 0.05
		6	1.73	غير دال
	2	3	0.48	غير دال
		4	-2.51	غير دال
		5	12.14	غير دال
		6	0.02	غير دال
	3	4	-2.98	غير دال
		5	11.67	غير دال
		6	-0.45	غير دال
	4	5	14.65	دال عند 0.05
		6	2.53	غير دال
	5	6	-12.12	غير دال

نلاحظ مِنّ خلال الجدول السابق ما يليّ:

- النمط الفنيّ: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة ممِنّ يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم مِنّ 51000 إلى 75000، وبينّ متوسط درجات الطلبة ممِنّ يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم أكثر مِنّ 75000، عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذًا الفرق بينّ المتوسطين -10.62، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الذين يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم أكثر مِنّ 75000.
- النمط المغامر: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات متوسط درجات الطلبة ممِنّ يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم 20000 أو أقل، وبينّ متوسط درجات الطلبة ممِنّ يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم مِنّ 51000 إلى 75000، إذ بلغ هذًا الفرق بينّ المتوسطين 13.85، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الذين يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم 20000 أو أقل. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات الطلبة ممِنّ يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم مِنّ 41000 إلى 50000، وبينّ متوسط درجات الطلبة ممِنّ يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم مِنّ 51000 إلى 75000، عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذًا الفرق بينّ المتوسطين 14.65، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح الطلبة الذين يبلغ الدخل الشهريّ لأسرهم مِنّ 41000 إلى 50000.



الشكلّ رقم (13) متوسطات درجات أفراد العَينَّة فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة حسب الدخل الشهريّ للأسرة

القرار:

ممّا تقدّم يتبينّ لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ خمسة أنماط للمُيولْ المهنيّة وهيّ: (الاجتماعيّ، التقليديّ، الفنيّ، المغامر، الواقعي) لِدّى أفراد عَيِنَّة البَحثّ تعزى لمتغير الدخل الشهريّ للأسرة، فيّ حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ النمط العقلي. وبذلك تصبح الفرضيّة على النحو التاليّ:

1. توجد فروق دالة إحصائيَّاً فيّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (الاجتماعيّ، التقليديّ، الفنيّ، المغامر، الواقعي) لِدّى أفراد عَيِنَّة البَحثّ تبعاً لمتغير الدخل الشهريّ للأسرة.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيَّاً فيّ النمط العقلي لِدّى أفراد عَيِنَّة البَحثّ تبعاً لمتغير الدخل الشهريّ للأسرة.

المناقشة والتفسير:

تتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة البحث الذي قام به برونفينبر (Bronfenbrenner, 1961)، ولينغرمان ووالاس (Lengermann & Wallace, 1985) والتي وجدت أن دخل الوالدين له تأثير مباشر على تعليم الطلاب وطموحاتهم المهنية. (Hoover, 1998, 113)

وقد كانت هذه الفروق في كل من: النمط لاجتماعي، والنمط الواقعي لصالح أصحاب الدخل المنخفض، وفي كل من: النمط التقليدي، والنمط المغامر لصالح أصحاب الدخل المنخفض، والمتوسط، وفي النمط الفني لصالح أصحاب الدخل المرتفع. ومثل هذه النتيجة أقرب إلى المنطق، حيث يؤثر المستوى الاقتصادي للأسرة تأثيراً كبيراً في اختيار المهنة وممارستها والنجاح فيها، فالأشخاص من خلفيات اقتصادية منخفضة تكون فرص التعليم والعمل لديهم واضحة من خلال بيئتهم المحيطة بهم، في حين أن الأشخاص من خلفيات اقتصادية مرتفعة يظهر أمامهم عدداً أكبر من مجالات التعليم والعمل، وبالتالي يكون أمامهم مجالاً أوسع للاختيار مما يؤدي إلى تنوع أنماط ميولهم المهنية، وبالتالي تنوع مهنهم. فأصحاب الدخل المنخفض تكون أعمالهم محدودة، وغالباً ما يعملون إما موظفين أو عاملين في مؤسسات، شركات....الأمر الذي ينعكس على اهتمامات أبنائهم ولذلك كان هناك غلبة لكل من النمط الواقعي، والاجتماعي لديهم. وذلك على خلاف أصحاب الدخل المرتفع الذين يعملون في أعمال حرة، متمثلة في المهن الفنية، مما يؤدي إلى ظهور هذا النمط عند أبنائهم، أو في الأعمال التجارية، على الرغم من أنه لم يظهر هذا النمط عند الطلاب أصحاب الدخل الأسري المرتفع، وظهر بشكل واضح عند الطلاب أصحاب الدخل الأسري المتوسط. وبالنسبة للنمط التقليدي فقد ظهر عند الطلاب أصحاب الدخل الأسري المتوسط وهذا شي منطقي. ولم توجد فروق فيما يتعلق بالنمط العقلي تبعاً لمتغير الدخل الشهري للأسرة، لأنه عائد لعوامل ومتغيرات أخرى أكثر أهمية منها الذكاء، والقدرات، والصفات الشخصية...الخ

*** الفرضيّة الرابعة عشرة: لا توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ مستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير الجنس.**

مِنّ أجل التحقق مِنّ صحة هذِّه الفرضيّة تم حساب الفروق بينّ متوسطات درجات أفراد عَينَّة البَحثّ على مقياس مستوى الطموح حسب متغير الجنس باستخدام اختبار ت ستيودنت، وجاءت النتائج كما يليّ:

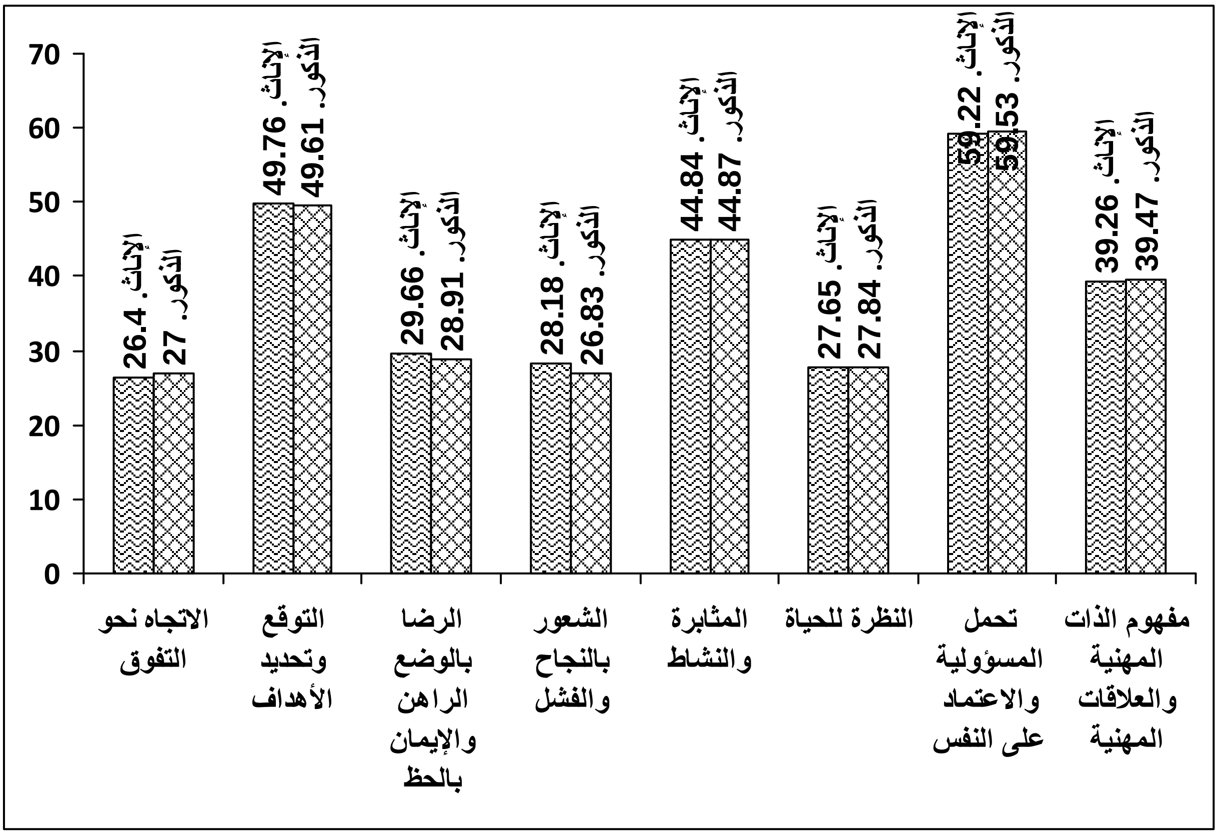
الجدول رقم (62)

نتائج اختبار (T) ستيودنت لدلالة الفروق بينّ متوسطات درجات أفراد العَينَّة في مستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس

	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د ح	مستوى الدلالة	القرار
الاتجاه نحو التفوق	الإناث	764	26.40	3.498	-3.302	1417	0.001	دالة عند 0.01
	الذكور	655	27.00	3.270				
التوقع وتحديد الأهداف	الإناث	764	49.76	4.631	0.579	1417	0.563	غير دالة
	الذكور	655	49.61	4.918				
الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ	الإناث	764	29.66	4.026	3.302	1417	0.001	دالة عند 0.01
	الذكور	655	28.91	4.558				
الشعور بالنجاح والفشل	الإناث	764	28.18	4.195	5.988	1417	0.000	دالة عند 0.01
	الذكور	655	26.83	4.254				
المثابرة والنشاط	الإناث	764	44.84	4.313	-0.130	1417	0.897	غير دالة
	الذكور	655	44.87	4.081				
النظرة للحياة	الإناث	764	27.65	3.740	-0.951	1417	0.342	غير دالة
	الذكور	655	27.84	3.544				
تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس	الإناث	764	59.22	5.874	-0.983	1417	0.326	غير دالة
	الذكور	655	59.53	6.109				
مفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة	الإناث	764	39.26	4.492	-0.869	1417	0.385	غير دالة
	الذكور	655	39.47	4.179				
الدرجة الكليّة للطموح	الإناث	764	304.98	18.620	0.893	1417	0.372	غير دالة
	الذكور	655	304.06	20.205				

يتبينّ مِنّ الجدول السابق ما يليّ:

- بالنسبة للاتجاه نحو التفوق: بلغت قيمة ت 3.302- وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة 0.01 ممّا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ الاتجاه نحو التفوق بينّ الذكور والإناث لصالح الذكور.
- التوقع وتحديد الأهداف: بلغت قيمة ت 0.579 وهيّ غير دالة إحصائيًّاً ممّا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ التوقع وتحديد الأهداف بينّ الذكور والإناث.
- الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ: بلغت قيمة ت 3.302 وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة 0.01 ممّا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ بينّ الذكور والإناث لصالح الإناث.
- الشعور بالنجاح والفشل: بلغت قيمة ت 5.988 وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة 0.01 ممّا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ الشعور بالنجاح والفشل بينّ الذكور والإناث لصالح الإناث.
- المثابرة والنشاط: بلغت قيمة ت 0.130- وهيّ غير دالة إحصائيًّاً ممّا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ المثابرة والنشاط بينّ الذكور والإناث.
- النظرة للحياة: بلغت قيمة ت 0.951- وهيّ غير دالة إحصائيًّاً ممّا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ النظرة للحياة بينّ الذكور والإناث.
- تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس: بلغت قيمة ت 0.983- وهيّ غير دالة إحصائيًّاً ممّا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس بينّ الذكور والإناث.
- مفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة: بلغت قيمة ت 0.869- وهيّ غير دالة إحصائيًّاً ممّا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ مفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة بينّ الذكور والإناث.
- الدرجة الكليّة للطموح: بلغت قيمة ت 0.893 وهيّ غير دالة إحصائيًّاً ممّا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ مستوى الطموح بينّ الذكور والإناث.



الشكلّ رقم (14) متوسطات درجات الذكور والإناث فيّ أبعاد مستوى الطموح

القرار:

ممّا تقدّم يتبينّ لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ ثلاثة أبعاد لمستوى الطموح وهيّ: (الاتجاه نحو التفوق، الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ، الشعور بالنجاح والفشل) لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تعزى لمتغير الجنس، فيّ حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ بقيّة أبعاد مستوى الطموح وهيّ: (التوقع وتحديد الأهداف، المثابرة والنشاط، النظرة للحياة، تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس، مفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة) والدرجة الكليّة للطموح، وبذلك تصبح الفرضيّة على النحو التاليّ:

1. توجد فروق دالة إحصائيَّاً فيّ أبعاد مستوى الطموح التاليّة: الاتجاه نحو التفوق لصالح الذكور، وفيّ كلّ من: الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ، الشعور بالنجاح والفشل لصالح الإناث.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيَّاً فيّ بقيّة أبعاد مستوى الطموح وهيّ: (التوقع وتحديد الأهداف، المثابرة والنشاط، النظرة للحياة، تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس، مفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة) والدرجة الكليّة للطموح. لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير الجنس.

المناقشة والتفسير:

تتفق نتائج هذه الفرضية جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة إبراهيم علي متولي الكيلاني (1985) والتي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في بعد الاتجاه نحو التفوق لصالح الذكور، وتختلف معها في أنه توجد فروق بين الجنسين في أبعاد مستوى الطموح: النظرة للحياة، تحديد الأهداف، تحمل المسؤولية، المثابرة والنشاط. ودراسة غيثاء بدور (2001) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح بين طلاب الأول الثانوي (العام، التجاري)، وطالبات الأول الثانوي (العام، والتجاري)، (بدور، 2001، 138).

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين إلى كون الطلبة في هذه المرحلة العمرية يعيشون نفس الظروف البيئية، ويتعرضون لأساليب تنشئة اجتماعية واحدة، والتي من شأنها التأثير على كل من الذكور والإناث بنفس القدر. بالإضافة إلى ماحدث في الثلاثين سنة الأخيرة من القرن الحالي من تطور ملموس في تعليم البنت، واشتغالها. مما أدى إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح.

وفيما يتعلق بظهور فروق في بعد الاتجاه نحو التفوق لصالح الذكور، وظهور فروق في بعدي الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ، والشعور بالنجاح والفشل لصالح الإناث فيمكن أن نفسره على أساس طبيعة كل من الذكر والأنثى.

*** الفرضيّة الخامسة عشرة: لا توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ مستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير التخصص.**

مِنّ أجل التحقق مِنّ صحة هذِّه الفرضيّة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحاديّ، وتبينّ الجداول التاليّة النتائج:

الجدول رقم (63)

الإحصاء الوصفيّ لدرجات أفراد العَينَّة فيّ مستوى الطموح تبعاً لمتغير التخصص

	الفرع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الاتجاه نحو التفوق	علمي	621	26.39	3.439
	أدبي	332	26.23	3.478
	تجاري	259	27.31	2.899
	صناعي	129	27.22	3.687
	نسوي	78	27.92	3.274
	الكلي	1419	26.68	3.406
التوقع وتحديد الأهداف	علمي	621	49.71	4.750
	أدبي	332	49.71	4.671
	تجاري	259	50.04	4.745
	صناعي	129	49.32	4.932
	نسوي	78	48.95	5.058
	الكلي	1419	49.69	4.765
الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ	علمي	621	28.56	4.142
	أدبي	332	30.37	4.472
	تجاري	259	29.36	4.024
	صناعي	129	29.50	4.561
	نسوي	78	30.38	4.010
	الكلي	1419	29.31	4.295
الشعور بالنجاح والفشل	علمي	621	27.85	4.223
	أدبي	332	27.83	4.336
	تجاري	259	27.00	4.173
	صناعي	129	26.36	4.233
	نسوي	78	27.88	4.393
	الكلي	1419	27.55	4.274

	الفرع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المثابرة والنشاط	علمي	621	44.24	4.129
	أدبي	332	45.03	4.235
	تجاري	259	45.77	4.329
	صناعي	129	45.08	4.017
	نسوي	78	45.71	3.862
	الكلي	1419	44.86	4.206
النظرة للحياة	علمي	621	27.43	3.623
	أدبي	332	27.90	3.609
	تجاري	259	27.58	3.790
	صناعي	129	28.39	3.383
	نسوي	78	28.95	3.671
	الكلي	1419	27.74	3.651
تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس	علمي	621	58.24	5.820
	أدبي	332	60.32	5.839
	تجاري	259	60.71	5.679
	صناعي	129	58.73	6.667
	نسوي	78	60.87	5.894
	الكلي	1419	59.37	5.984
مفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة	علمي	621	39.19	4.119
	أدبي	332	39.23	4.560
	تجاري	259	39.80	4.015
	صناعي	129	38.95	4.567
	نسوي	78	40.40	5.612
	الكلي	1419	39.36	4.350
الدرجة الكليّة للطموح	علمي	621	301.59	17.856
	أدبي	332	306.61	19.985
	تجاري	259	307.57	18.830
	صناعي	129	303.55	22.473
	نسوي	78	311.06	20.760
	الكلي	1419	304.56	19.366

الجدول رقم (64)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديّ لمتوسطات درجات أفراد العَينَّة في مستوى الطموح تبعاً لمتغير التخصص

	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
الاتجاه نحو التفوق	بينّ المجموعات	382.485	4	95.621	8.414	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	16068.978	1414	11.364			
	الكلي	16451.463	1418				
التوقع وتحديد الأهداف	بينّ المجموعات	92.521	4	23.130	1.019	0.396	غير دالة
	داخل المجموعات	32100.282	1414	22.702			
	الكلي	32192.803	1418				
الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ	بينّ المجموعات	818.742	4	204.686	11.423	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	25336.705	1414	17.918			
	الكلي	26155.447	1418				
الشعور بالنجاح والفشل	بينّ المجموعات	347.761	4	86.940	4.811	0.001	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	25552.864	1414	18.071			
	الكلي	25900.626	1418				
المثابرة والنشاط	بينّ المجموعات	527.271	4	131.818	7.591	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	24553.974	1414	17.365			
	الكلي	25081.245	1418				
النظرة للحياة	بينّ المجموعات	242.396	4	60.599	4.593	0.001	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	18654.556	1414	13.193			
	الكلي	18896.953	1418				
تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس	بينّ المجموعات	1797.907	4	449.477	12.978	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	48971.269	1414	34.633			
	الكلي	50769.175	1418				
مفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة	بينّ المجموعات	179.080	4	44.770	2.375	0.050	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	26652.772	1414	18.849			
	الكلي	26831.852	1418				
الدرجة الكليّة للطموح	بينّ المجموعات	12637.141	4	3159.285	8.604	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	519189.267	1414	367.178			
	الكلي	531826.407	1418				

يتبينّ مِنّ قراءة الجدول السابق أنّ قيمة ف لم تكن ذات دلالة إحصائيّة بالنسبة لبعد التوقع وتحديد الأهداف إذ بلغت قيمة ف 1.019. فيّ حين بلغت قيم ف 8.414، 11.423، 4.811، 7.591، 4.593، 12.978، 8.604 بالنسبة لبعد الاتجاه نحو التفوق، الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ، الشعور بالنجاح والفشل، المثابرة والنشاط، النظرة للحياة، تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس، والدرجة الكليّة للطموح. على التواليّ وجميعها دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة 0.01. كما بلغت قيمة ف 2.375 بالنسبة لبعد مفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة، وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة 0.05. الأمر الذيّ يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًّاً بينّ متوسطات درجات أفراد العَينَّة فيّ مستوى الطموح باستثناء بعد التوقع وتحديد الأهداف تبعاً لمتغير الفرع الذيّ يدرس فيه الطالب.

وبناء على ما تقدّم قامت البَاحِثّة بالتحقق مِنّ تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة، فقط بالنسبة للمتغيرات الّتِيّ كانت فيها النسبة الفائيّة دالة إحصائيًّاً وذلك وفق الجدول التاليّ.

الجدول رقم (65)

نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين

	قيمة ف ليفين	د ح1	د ح2	مستوى الدلالة	القرار
الاتجاه نحو التفوق	1.610	4	1414	0.169	غير دالة
الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ	0.910	4	1414	0.457	غير دالة
الشعور بالنجاح والفشل	1.031	4	1414	0.390	غير دالة
المثابرة والنشاط	0.279	4	1414	0.892	غير دالة
النظرة للحياة	0.682	4	1414	0.604	غير دالة
تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس	1.762	4	1414	0.134	غير دالة
مفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة	4.308	4	1414	0.002	دالة عند 0.01
الدرجة الكليّة للطموح	2.863	4	1414	0.022	دال عند 0.05

يتبينّ مِنّ الجدول السابق أنّ قيم ف ليفين قدّ بلغت 1.610، 0.910، 1.031، 0.279، 0.682، 1.762، بالنسبة للاتجاه نحو التفوق، الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ، الشعور بالنجاح والفشل، المثابرة والنشاط، النظرة للحياة، تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس. على التواليّ وجميعها قيم غير دالة إحصائيًّاً، ممّا يعنيّ تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة. أما بالنسبة لمفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة، فقدّ بلغت قيمة ف ليفين 4.308 وهيّ دالة إحصائيًّاً عند

مستوى دلالة 0.01، أما بالنسبة للدرجة الكليّة للطموح فقدّ بلغت قيمة ف ليفين 2.863 وهيّ دالة إحصائيًّاً عند مستوى دلالة 0.05. ممّا يشير إلى عدم تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة، ومنه يجب استخدام اختبار المقارنات المتعددة الّتِيّ تصلح فيّ حال تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة، ومِنّ هذِّه الاختبارات اختبار شيفيه، وفيّ حال عدم تجانس التباين بينّ المجموعات المدروسة يجب استخدام اختبار دونيت سيّ وذلك بهدف التعَرّف إلى مقدّار الفروق بينّ المتوسطات ومستوى دلالتها، ويبينّ الجدول التاليّ النتائج:

الجدول رقم (66)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بينّ المجموعات المتجانسة فيّ التباين

المجموعة	أ	ب	الفرق بينّ المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
الاتجاه نحو التفوق	علمي	أدبي	0.16	0.976	غير دال
		تجاري	-0.93	0.008	دال عند 0.01
		صناعي	-0.83	0.166	غير دال
		نسوي	-1.54	0.006	دال عند 0.01
	أدبي	تجاري	-1.08	0.005	دال عند 0.01
		صناعي	-0.99	0.093	غير دال
		نسوي	-1.69	0.003	دال عند 0.01
	تجاري	صناعي	-1.08	0.005	دال عند 0.01
		نسوي	-0.99	0.093	غير دال
	صناعي	نسوي	-0.71	0.711	غير دال
الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ	علمي	أدبي	-1.81	0.000	دال عند 0.01
		تجاري	-0.80	0.162	غير دال
		صناعي	-0.95	0.254	غير دال
		نسوي	-1.83	0.012	دال عند 0.05
	أدبي	تجاري	1.01	0.083	غير دال
		صناعي	0.86	0.425	غير دال
		نسوي	-0.02	1.000	غير دال
	تجاري	صناعي	-0.14	0.999	غير دال
		نسوي	-1.03	0.475	غير دال
	صناعي	نسوي	-0.88	0.717	غير دال
الشعور بالنجاح والفشل	علمي	أدبي	0.02	1.000	غير دال
		تجاري	0.85	0.125	غير دال
		صناعي	1.48	0.012	دال عند 0.05
		نسوي	-0.04	1.000	غير دال
	أدبي	تجاري	0.83	0.242	غير دال
		صناعي	1.46	0.027	دال عند 0.05
		نسوي	-0.06	1.000	غير دال
	تجاري	صناعي	0.64	0.749	غير دال
		نسوي	-0.88	0.628	غير دال
	صناعي	نسوي	-1.52	0.184	غير دال
المثابرة والنشاط	علمي	أدبي	-0.79	0.099	غير دال
		تجاري	-1.53	0.000	دال عند 0.01
		صناعي	-0.84	0.359	غير دال
		نسوي	-1.47	0.072	غير دال
	أدبي	تجاري	-0.74	0.331	غير دال
		صناعي	-0.05	1.000	غير دال
		نسوي	-0.68	0.796	غير دال

المجموعة	أ	ب	الفرق بينّ المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
المثابرة والنشاط	تجاري	صناعي	0.69	0.669	غير دال
		نسوي	0.06	1.000	غير دال
	صناعي	نسوي	-0.63	0.894	غير دال
النظرة للحياة	علمي	أدبي	-0.47	0.469	غير دال
		تجاري	-0.14	0.991	غير دال
		صناعي	-0.96	0.117	غير دال
		نسوي	-1.52	0.017	دال عند 0.05
	أدبي	تجاري	0.32	0.887	غير دال
		صناعي	-0.49	0.792	غير دال
		نسوي	-1.05	0.259	غير دال
	تجاري	صناعي	-0.81	0.367	غير دال
		نسوي	-1.37	0.073	غير دال
	صناعي	نسوي	-0.56	0.885	غير دال
تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس	علمي	أدبي	-2.09	0.000	دال عند 0.01
		تجاري	-2.48	0.000	دال عند 0.01
		صناعي	-0.49	0.945	غير دال
		نسوي	-2.64	0.008	دال عند 0.01
	أدبي	تجاري	-0.39	0.958	غير دال
		صناعي	1.59	0.147	غير دال
		نسوي	-0.55	0.968	غير دال
	تجاري	صناعي	1.99	0.044	دال عند 0.05
		نسوي	-0.16	1.000	غير دال
	صناعي	نسوي	-2.14	0.169	غير دال

نلاحظ مِنّ الجدول السابق ما يليّ:

- الاتجاه نحو التفوق: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع التجاريّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين -0.93، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع التجاريّ. وظهرت كذلك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع النسويّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين1.54- ،وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع النسويّ. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع الأدبيّ ومتوسط درجات طلبة الفرع التجاريّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 1.08-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع التجاريّ. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع الأدبيّ ومتوسط درجات طلبة الفرع النسويّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 1.69-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع النسويّ. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع التجاريّ ومتوسط درجات

طلبة الفرع الصناعيّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 1.08-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع التجاريّ.

- الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع الأدبيّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 1.81-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع الأدبيّ. وظهرت كذلك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع النسويّ عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 1.83-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع النسويّ.
- الشعور بالنجاح والفشل: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع الصناعيّ عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 1.48، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع العلميّ. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع الأدبيّ ومتوسط درجات طلبة الفرع الصناعيّ عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 1.46، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع الأدبيّ.
- المثابرة والنشاط: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع التجاريّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 1.53-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع التجاريّ.
- النظرة للحياة: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع النسويّ عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 1.52-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع النسويّ.
- تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع الأدبيّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 2.09-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع الأدبيّ. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع التجاريّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 2.48-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع التجاريّ. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع النسويّ عند مستوى دلالة 0.01، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 2.64-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء

الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع النسويّ. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع التجاريّ ومتوسط درجات طلبة الفرع الصناعيّ عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذٍا الفرق بينّ المتوسطين 1.99، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصــفيّ نجــد أنّ الفــرق لصالح طلبة الفرع التجاريّ.

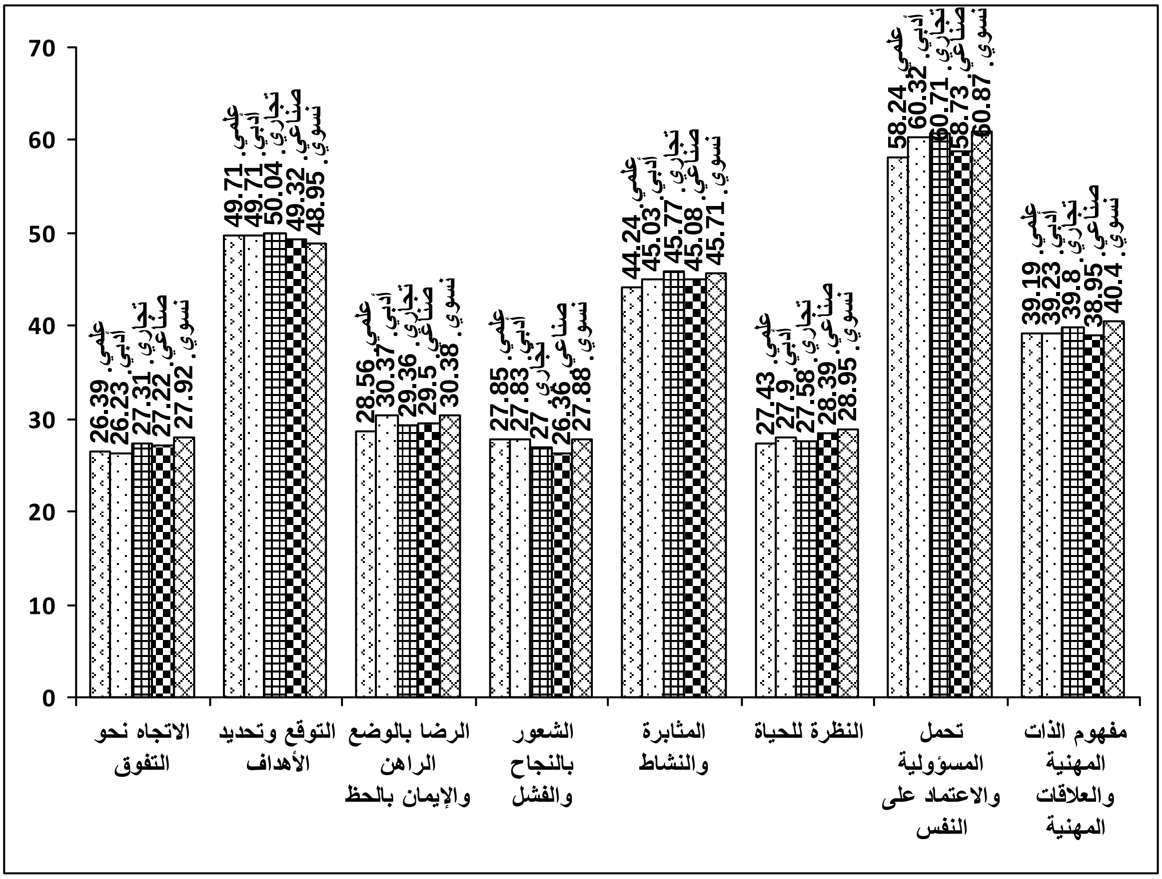
الجدول رقم (67)

نتائج اختبار دونيت سيّ للمقارنات المتعددة بينّ المجموعات غير المتجانسة فيّ التباين

المجموعة	أ	ب	الفرق بينّ المتوسطين	القرار
مفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة	علمي	أدبي	-0.04	غير دال
		تجاري	-0.61	غير دال
		صناعي	0.24	غير دال
		نسوي	-1.20	غير دال
	أدبي	تجاري	-0.57	غير دال
		صناعي	0.28	غير دال
		نسوي	-1.17	غير دال
	تجاري	صناعي	0.85	غير دال
		نسوي	-0.59	غير دال
	صناعي	نسوي	-1.44	غير دال
الدرجة الكليّة للطموح	علمي	أدبي	-5.01	دال عند 0.05
		تجاري	-5.98	دال عند 0.05
		صناعي	-1.96	غير دال
		نسوي	-9.47	دال عند 0.05
	أدبي	تجاري	-0.97	غير دال
		صناعي	3.06	غير دال
		نسوي	-4.46	غير دال
	تجاري	صناعي	4.02	غير دال
		نسوي	-3.49	غير دال
	صناعي	نسوي	-7.51	غير دال

نلاحظ مِنّ الجدول السابق ما يليّ:

- مفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة: كانت جميع الفروق غير دالة إحصائيًّاً.
- الدرجة الكليّة للطموح: كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع الأدبيّ عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين -5.01، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع الأدبيّ. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع التجاريّ عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 5.98-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع التجاريّ. كما كان هنّاك فروق بينّ متوسط درجات طلبة الفرع العلميّ ومتوسط درجات طلبة الفرع النسويّ عند مستوى دلالة 0.05، إذ بلغ هذّا الفرق بينّ المتوسطين 9.47-، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفيّ نجد أنّ الفرق لصالح طلبة الفرع النسويّ.



الشكلّ رقم (15) متوسطات درجات أفراد العَينَّة فيّ أبعاد مستوى الطموح حسب التخصص

القرار:

ممّا تقدّم يتبينّ لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ سبعة أبعاد لمستوى الطموح وهيّ: (الاتجاه نحو التفوق، الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ، الشعور بالنجاح والفشل، المثابرة والنشاط، النظرة للحياة، تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس، مفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة) والدرجة الكليّة للطموح، لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تعزى لمتغير التخصص. فيّ حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة فيّ بعد التوقع وتحديد الأهداف. وبذلك تصبح الفرضيّة على النحو التاليّ:

1. توجد فروق دالة إحصائيَّاً فيّ أبعاد مستوى الطموح التاليّة: (الاتجاه نحو التفوق، الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ، الشعور بالنجاح والفشل، المثابرة والنشاط، النظرة للحياة، تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس، مفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة) والدرجة الكليّة للطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير التخصص.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيَّاً فيّ بعد التوقع وتحديد الأهداف لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ تبعاً لمتغير التخصص.

المناقشة والتفسير:

تتفق نتائج هذه الفرضية جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة عبد الرحمن العيسى (1969) والتي وجدت فروق في مستوى الطموح بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي، (مرحاب، 1989، 111).

بشكل عام نستطيع القول أن هذه الفروق كانت لصالح طلبة المهني (النسوي، الصناعي، التجاري)، ثم الأدبي، وأخيراً العلمي، ويمكن أن نرجع ذلك إلى التطور الذي طرأ على التعليم المهني (النسوي، الصناعي، التجاري) في الآونة الأخيرة، وازدياد الوعي بأهميته في المجتمع، مما أدى إلى تغيير في نظرة المجتمع، وإلى الشعور بأهميته من قبل الطلبة أنفسهم، الأمر الذي أدى الى ارتفاع مستوى الطموح لديهم.

المقترحات:

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن أن نقدم عدداً من المقترحات ومن أهمها:

1. أهمية تبني وزارتي التربية والتعليم العالي لأسس ومعايير تعتمد على ميول الطلبة المهنية بالإضافة إلى درجة التحصيل الدراسي لتوزيع الطلبة إلى مختلف أنواع التعليم.
2. أهمية توفر مرشدين مهنيين في المدارس لمساعدة الطلبة على اختيار تخصصات تناسب ميولهم وقدراتهم.
3. تدريب المرشدين النفسيين العاملين في المدارس في مجال الإرشاد المهني.
4. الاهتمام بعملية التوجيه المهني في جميع المراحل الدراسية، وخاصة المرحلة الثانوية.
5. التوعية المهنية خاصةً لطلبة الأول الثانوي في اختيار التخصص الدراسي الذي يتفق مع ميولهم وقدراتهم، لأنها تحدد اختيار الطالب المهني بعد التخرج من المرحلة الثانوية.
6. ضرورة الاهتمام بالفروق بين جميع الفروع: (العلمي، الأدبي، التجاري، الصناعي، النسوي)، عند إرشاد طلبة الثانوي لمهن المستقبل.
7. توصية المهتمين بالإرشاد المهني بضرورة الاهتمام بالفروق بين الذكور والإناث عند إرشادهم مهنياً أو أكاديمياً.
8. الاستفادة من نتائج الدراسة في تقديم خدمات للإرشاد والتوجيه المهني في كل من المدارس الثانوية والجامعات، ومساعدة الطلاب على معرفة اهتماماتهم المهنية وخصائص المهن ومتطلباتها وظروفها، حتى يتخذون قرارات أكاديمية، وبالتالي مهنية واضحة وملائمة لذواتهم من جهة، واحتياجات سوق العمل من جهة أخرى.

مشكلة البَحِثّ:

تمثّل المُيُولّ المهنيّة مَجالاً مهمّاً من مجالاّت اهتمّام العلمّاء والبَاحِثّين فيّ الميدان النفسيّ والتربويّ، وذلك لأن تطبيقات علوم التربيّة وعلمّ النفس تفقد الكثير من فاعليتها إذّا تَمَّت بمعزل عن مُيُولّ المتعلمّ. فغالباً ما يلتحق الطالب بنوعيّة التعليم الذيّ ربما لا يتفق مع قدراته ومُيُولّه، الأمر الذيّ يولد لديه حالة من الإحباط النفسيّ وعدم الرضا ويقلل من فعاليّة التعلمّ وتزايد حالات الفشل. ولمعالجة هَذّهِ الآثار لابد من مساعدتهم فيّ الاختيار واتخاذ قرارات أكاديميّة ومهنيّة مناسبة لسنهم. ومثّل هَذّهِ المساعدة لا تكتمل جذورها إلا باستكشاف المُيُولّ المهنيّة الحقيقيّة للطلاب ودِراسَة علاقة تلك المُيُولّ ببعض الجوانب الأخرى من حيّاتهم كالتَحْصِّيل الدراسيّ ومُستَّوى الطُمُوْح لديهم إلى جانب المُستَّوى التعليميّ للوالدين والمُستَّوى الاقتصاديّ للأسرة.

إذّ تلعب المُيُولّ المهنيّة دوراً هامّاً فيّ مجالاّت التوجيه التربويّ والمهنيّ كعامل من العَوَاْمِلّ الرئيسيّة سواء فيّ مَجالّ توجيه الفرد نحو نوعيّة الدِراسَة التيّ تتبئ له بمُستَّوى تَحْصِّيليّ مرتفع، وسواء فيّ مَجالّ التوجيه المهنيّ الذيّ يشبع حاجاته ودوافعه النفسيّة ويتناسب مع مُستَّوى طُمُوْحه وسمات شخصيته ويحقق له الرضا والاستقرار المهنيّ. دون أن نُغفل دور البيئة المحيطة بالفرد بما تتضمنه هَذّهِ البيئة من تأثيرات الأسرة (المُستَّوى التعليميّ للوالدين، المُستَّوى الاقتصاديّ للأسرة).

ولا يقتصر دور البيئة المحيطة بالفرد على الأسرة وإنما يشمل أيضاً الأصدقاء والمعلمّين بل يشمل أيضاً متطلباته الشخصيّة ومُستَّوى ثقافته ونوعها فضلاً عن صفات أخرى مثّل حالته الجسميّة وقدراته العقليّة ونشاطه وحيويته.

وانطلاقاً من هَذّا برزت الحاجة إلى إجراء هَذّا البَحِثّ بهدف التعرّف على طبيعة العلاقة بين المُيُولّ المهنيّة وكُلّ من التَحْصِّيل الدراسيّ ومُستَّوى الطُمُوْح فيّ ظل محدّدات ومتغيّرات أخرى هي: الجنس، التخصّص الدراسيّ، مُستَّوى تعليم الأب- الأم، عمل الأب- الأم، الدخل الشهريّ للأسرة. وفيّ ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البَحِثّ بالآتي:

"**ما طبيعة العلاقة بين المُيُولّ المهنيّة وكُلّ من التَحْصِّيل الدراسيّ ومُستَّوى الطُمُوْح**"

أهميّة البَحِثّ:

أ. **الأهميّة النظريّة:** تكمن الأهميّة النظريّة لهَذّهِ الدِراسَة فيّ أنها تحاول تحديد أنماط المُيُولّ المهنيّة، لدى طلاب الصف الثانيّ الثانويّ بفروعه التاليّة: علمّيّ، أدبيّ، تجاريّ، صناعيّ، نسويّ، وعلاقة هَذّهِ الأنماط المهنيّة بكُلّ من التَحْصِّيل الدراسيّ ومُستَّوى الطُمُوْح، فيّ ظل محدّدات ومتغيّرات أخرى هي: الجنس، التخصّص

الدراسيّ، مُستَّوى تعليم الأب– الأم، عمل الأب– الأم، الدخل الشهريّ للأسرة.

ب. **الأهميّة التطبيقيّة:** تعتبّر القرارات المتعلقة باختيار التخصّص الدراسيّ أو المهنيّ من أكثر القرارات تأثيراً وأهميّة فيّ حياة الإنسان. إضافةً إلى أهميّـــة المُيُـــولّ المهنيّـــة بوصفها حافزاً للتلميذ على بذل الجهود فيّ التعلمّ والتَحْصِّيل ودافعاً قويّـــاً لـــه للقيـــام بالنشاطات التربويّة والمهنيّة. ومدى تأثير التقارب بين المُيُولّ والتخصّص الذيّ يدرس فيه الطلاب على تَحْصِّيلهم الدراسيّ وذلك تأسيساً على افتراض أن التحـــاق الطالـــب بالتخصّص الذيّ يشتمل على الأنشطة التيّ يميل إليّها مهنيّاً، فإنه من المتوقع أن يكون تَحْصِّيله فيّ هَذّا التخصّص أعلى مما لو دخل إلى تخصّصات أخرى بعيدة عن مُيُولّه. وقلة الدراسات التيّ ربطته بمتغيّرات عديدة لها بالغ الأثر فيّ اختلاف المُيُولّ المهنيّـــة لدى الأفراد مثّل مُستَّوى الطُمُوْح، التخصّص الدراسيّ، مُستَّوى تعليم الأب– الأم، عمل الأب– الأم، الدخل الشهريّ للأسرة. وكونه أول بَحِثّ علمّيّ فيّ الجمهورية العربيّـــة السوريّة ــ فيّ حدود علمّ البَاحِثّة ــ يتناول بالدِراسَة ماهيّة العلاقة بين المُيُولّ المهنيّة وكُلّ من التَحْصِّيل الدراسيّ ومُستَّوى الطُمُوْح.

أهداف البَحِثّ:

يهدف البَحِثّ الحاليّ إلى:

1. الكشف عن أنماط المُيُولّ المهنيّة السائدة لدى عَيِنّة من طلبة الصف الثانيّ الثانويّ فيّ مدارس مدينة دمشق الثانويّة الرسميّة.
2. الكشف عن أنماط المُيُولّ المهنيّة السائدة لدى عَيِنّة من طلبة الصف الثانيّ الثانويّ فيّ مدارس مدينة دمشق الثانويّة الرسميّة تبعاً لمتغيّري: الجنس، التخصّص الدراسيّ.
3. الكشف عن نوع العلاقة الارتباطيّة بين أنماط المُيُولّ المهنيّة والتَحْصِّيل الدراسيّ لدى عَيِنّة من طلبة الصف الثانيّ الثانويّ فيّ مدارس مدينة دمشق الثانويّة الرسميّة.
4. الكشف عن نوع العلاقة الارتباطيّة بين أنماط المُيُولّ المهنيّة والتَحْصِّيل الدراسيّ لدى أفراد عَيِنّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّري: الجنس، التخصّص الدراسيّ.
5. الكشف عن نوع العلاقة الارتباطيّة بين أنماط المُيُولّ المهنيّة ومُستَّوى الطُمُوْح لـــدى عَيِنّة من طلبة الصف الثانيّ الثانويّ فيّ مدارس مدينة دمشق الثانويّة الرسميّة.
6. الكشف عن نوع العلاقة الارتباطيّة بين أنماط المُيُولّ المهنيّة ومُستَّوى الطُمُوْح لـــدى أفراد عَيِنّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّري: الجنس، التخصّص الدراسيّ.

7. الكشف عن الفروق بين متوسط الدرجات فيّ أنماط المُيُولّ المهنيّة لدى أفـراد عَيّنـة البَحِثّ تبعاً لمتغيّرات: الجنس، التخصّص الدراسيّ، مُستَّوى تعليم الأب، مُستَّوى تعليم الأم، عمل الأب، عمل الأم، الدخل الشهريّ للأسرة.
8. الكشف عن الفروق بين متوسط الدرجات فيّ مُستَّوى الطُمُوْح لدى أفراد عَيّنة البَحِـثّ تبعاً لمتغيّري: الجنس، التخصّص الدراسيّ.

أسئلة البَحِثّ:

يسعى البَحِثّ الحاليّ إلى الإجابة عن:

1. ما هيّ أنماط المُيُولّ المهنيّة السائدة لدى عَيّنة من طلبة الصف الثـانيّ الثـانويّ فـيّ مدارس مدينة دمشق الثانويّة الرسميّة ؟
2. ما هيّ أنماط المُيُولّ المهنيّة السائدة لدى عَيّنة من طلبة الصف الثـانيّ الثـانويّ فـيّ مدارس مدينة دمشق الثانويّة الرسميّة تبعاً لمتغيّري: الجنس، التخصّص الدراسيّ ؟

فرضيّات البَحِثّ:

لقد استهدف البَحِثّ التحقق من صحة الفرضيّات التاليّة:

- **الفرضيّة الأولى:** لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بين أنمـاط المُيُـولّ المهنيّـة والتَحْصّيل الدراسيّ لدى أفراد عَينّة البَحِثّ.
- **الفرضيّة الثانيّة:** لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بين أنمـاط المُيُـولّ المهنيّـة والتَحْصّيل الدراسيّ لدى أفراد عَينّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر الجنس.
- **الفرضيّة الثالثة:** لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بين أنمـاط المُيُـولّ المهنيّـة والتَحْصّيل الدراسيّ لدى أفراد عَينّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر التخصّص الدراسيّ.
- **الفرضيّة الرابعة:** لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بين أنماط المُيُـولّ المهنيّـة ومُستَّوى الطُمُوْح لدى أفراد عَينّة البَحِثّ.
- **الفرضيّة الخامسـة:** لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بين أنماط المُيُولّ المهنيّـة ومُستَّوى الطُمُوْح لدى أفراد عَينّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر الجنس.
- **الفرضيّة السادسـة:** لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بين أنماط المُيُولّ المهنيّـة ومُستَّوى الطُمُوْح لدى أفراد عَينّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر التخصّص الدراسيّ.
- **الفرضيّة السابعة:** لا توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ أنماط المُيُولّ المهنيّة لـدى أفـراد عَينّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر الجنس.
- **الفرضيّة الثامنة:** لا توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ أنماط المُيُولّ المهنيّة لدى أفراد عَينّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر التخصّص.

- **الفرضيّة التاسعة:** لا توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ أنماط المُيُولّ المهنيّة لــدى أفــراد عَيِنّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر مُستّوى تعليم الأب.
- **الفرضيّة العاشرة:** لا توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ أنماط المُيُولّ المهنيّة لــدى أفــراد عَيِنّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر مُستّوى تعليم الأم.
- **الفرضيّة الحاديّة عشرة:** لا توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ أنماط المُيُولّ المهنيّة لــدى أفراد عَيِنّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر عمل الأب.
- **الفرضيّة الثانيّة عشرة:** لا توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ أنماط المُيُولّ المهنيّــة لــدى أفراد عَيِنّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر عمل الأم.
- **الفرضيّة الثالثة عشرة:** لا توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ أنماط المُيُولّ المهنيّــة لــدى أفراد عَيِنّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر الدخل الشهريّ للأسرة.
- **الفرضيّة الرابعة عشرة:** لا توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ مُستّوى الطُمُوْح لدى أفــراد عَيِنّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر الجنس.
- **الفرضيّة الخامسة عشرة:** لا توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ مُستّوى الطُمُوْح لدى أفراد عَيِنّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر التخصّص.

منهج البَحِثّ:

اقتضى العمل من أجل تحقيق أهداف البَحِثّ إتباع المنهج الوصفيّ التحليليّ الذيّ يقوم على وصف الظاهرة (موضوع البَحِثّ) من خلال جمع الحقائق والمعلومات، ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات مقبولة.

عَيِنّة البَحِثّ:

تَمَّ سحب عَيِنّة البَحِثّ من طلبة الصف الثانيّ الثانويّ فيّ ثانويّات مدينة دمشق الرســميّة بفروعها التاليّة: العامة (العلمّي- الأدبي)، التجاريّة، الصناعيّة، النسويّة. وقد بلغ عدّد أفــراد المجتمع الأصليّ للبَحِثّ (14849) طالباً وطالبة مسجلين فيّ الصف الثــانيّ الثــانويّ فــيّ ثانويّات مدينة دمشق الرسميّة بفروعها التاليّة: العامة (العلمّي- الأدبي)، التجاريّة، الصناعيّة، النسويّة. للعام الدراسيّ 2007-2008 حسب ما ورد فيّ إحصائيّة مديريّة التربيّة فيّ محافظة دمشق، وقد سُحبت العَيِنّة بالطريقة العشوائيّة الطبقيّة، حيث بلغ عدّد أفرادهــا 1419 طالبــاً وطالبة أيّ بنسبة 9.5%من أعداد الطلبة المسجلين وبحيث تكون ممثّلــة للمجتمــع الأصــليّ للدِراسَة.

أدوات البَحِثّ:

استخدمت البَاحِثّة فيّ هَذّا البَحِثّ الأدوات التاليّة بعد التحقق من إجراءات الصدق والثبات وهي:

1. مقياس المُيُولّ المهنيّة (إعداد الباحثة)، ويتضمن ستة أنماط هي: (الواقعيّ، التقليديّ، الاجتماعيّ، الفنيّ، المغامر، العقلي).
2. مقياس مُستَّوى الطُمُوْح (إعداد الباحثة)، ويتضمن ثمانيّة أبعاد هي: (الاتجاه نحو التفوق، التوقع وتحديد الأهداف، الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ، الشعور بالنجاح والفشل، المثابرة والنشاط، النظرة للحياة، تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس، مفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة).

التعريف بمصطلحات البَحِثّ:

* **الميل المهني:** يعرّف بنجهامّ Bingham الميل بأنه: "النزعة التيّ تؤديّ إلى الانغماس فيّ خبرة ما والاستمرار فيها، ولا يُعرّف الميل فقط من مسميّات الأشياء، أو الأنشطة التيّ تجذب انتباه الفرد وتحقق له الإشباع أو الرضا، ولكن أيضاً فيّ قوة النزعة نحو البَحِثّ عن الأنشطة أو الأشياء التيّ تحقق قدراً كافيّاً من الإشباع أو الرضا".

* **التَحْصِّيل الدراسي:** يعرّفه تشابلن Chaplin بأنه: "مُستَّوى من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء فيّ العمل المدرسيّ أو الجامعيّ يجريّ تقديره بواسطة المدرسين أو عن طريق استخدام الاختبارات المختلفة المخصّصة لذلك".

* **مُستَّوى الطُمُوْح:** هو سمة من سمات الشخصيّة تظهر فيّ مقدار التفاوت بين ما يحققه الفرد من أداء فيّ نطاق عمل معين (من حيث السرعة والكفاءة) وبين ما يتوقع أن يحققه.

نتائج البَحِثّ:

توصل البَحِثّ إلى النتائج التاليّة:

- المُيُولّ المهنيّة السائدة لدى عَينّة من طلبة الصف الثانيّ الثانويّ هيّ على الترتيب: الاجتماعيّة، المغامرة، العقلية، الفنيّة، الواقعيّة، التقليديّة.
- المُيُولّ المهنيّة السائدة لدى الذكور من طلبة الصف الثانيّ الثانويّ هيّ على الترتيب: العقلية ، المغامرة، الاجتماعيّة، الواقعيّة، الفنيّة، التقليديّة. أما بالنسبة للإناث فقد جاءت على الترتيب التالي: الفنيّة، الاجتماعيّة، المغامرة، العقلية ، الواقعيّة، التقليديّة.
- المُيُولّ المهنيّة السائدة لدى طلبة الفرع العلمّيّ هيّ على الترتيب: العقلية، الاجتماعيّة، المغامرة، الفنيّة، الواقعيّة، التقليديّة. وبالنسبة للفرع الأدبيّ كانت على الترتيب التالي: الفنيّة، المغامرة، الاجتماعيّة، العقلية، الواقعيّة، التقليديّة. وبالنسبة للفرع التجاريّ هيّ

على الترتيب التالي: المغامرة، الاجتماعيّة، الفنيّة، العقلية، التقليديّة، الواقعيّة. وبالنسبة للفرع الصناعي: الاجتماعيّة، الواقعيّة، المغامرة، العقلية، التقليديّة، الفنيّة. وأخيراً فيما يتعلق بالفرع النسويّ فكانت على الترتيب التالي: الفنيّة، الاجتماعيّة، المغامرة، العقلية، الواقعيّة، التقليديّة.

*** الفرضيّة الأولى:**

1. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بين كُلّ من أنماط المُيُولّ المهنيّة التاليّة: (التقليديّ، الفنيّ، الواقعي) والتَحْصّيل الدراسيّ لدى أفراد عَينّة البَحِثّ.
2. لا توجد علاقة ارتباطيّة بين بقيّة أنماط المُيُولّ المهنيّة وهي: (الاجتماعيّ، العقلي، المغامر) والتَحْصّيل الدراسيّ لدى أفراد عَينّة البَحِثّ.

*** الفرضيّة الثانيّة:**

1. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بين كُلّ من أنماط المُيُولّ المهنيّة التاليّة: (الاجتماعيّ، العقلي، التقليديّ، الفني) والتَحْصّيل الدراسيّ لدى الإناث من أفراد عَينّة البَحِثّ. بينما لا توجد علاقة ارتباطيّة بين بقيّة أنماط المُيُولّ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ لدى الإناث من أفراد عَينّة البَحِثّ
2. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بين النمط المغامر والتَحْصّيل الدراسيّ لدى الذكور من أفراد عَينّة البَحِثّ. بينما لا توجد علاقة ارتباطيّة بين بقيّة أنماط المُيُولّ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ لدى الذكور من أفراد عَينّة البَحِثّ.

*** الفرضيّة الثالثة:**

1. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بين النمط العقلي والتَحْصّيل الدراسيّ لدى أفراد عَينّة البَحِثّ فيّ الفرع العلميّ. بينما لا توجد علاقة بين بقيّة أنماط المُيُولّ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ لدى أفراد عَينّة البَحِثّ فيّ الفرع العلميّ.
2. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بين كُلّ من أنماط المُيُولّ المهنيّة التاليّة: (الاجتماعيّ، التقليديّ، المغامر) والتَحْصّيل الدراسيّ لدى أفراد عَينّة البَحِثّ فيّ الفرع الأدبيّ. بينما لا توجد علاقة ارتباطيّة بين بقيّة أنماط المُيُولّ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ لدى أفراد عَينّة البَحِثّ فيّ الفرع الأدبيّ.
3. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بين كُلّ من أنماط المُيُولّ المهنيّة التاليّة: (الاجتماعيّ، العقلي، التقليديّ، الواقعي) والتَحْصّيل الدراسيّ لدى أفراد عَينّة البَحِثّ فيّ الفرع التجاريّ. بينما لا توجد علاقة ارتباطيّة بين بقيّة أنماط المُيُولّ المهنيّة والتَحْصّيل الدراسيّ لدى أفراد عَينّة البَحِثّ فيّ الفرع التجاريّ.

4. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بين النمط التقليديّ والتَحْصِّيل الدراسيّ لدى أفراد عَينّة البَحِثّ فيّ الفرع الصناعيّ. بينما لا توجد علاقة ارتباطيّة بين بقيّة أنماط المُيُولّ المهنيّة والتَحْصِّيل الدراسيّ لدى أفراد عَينّة البَحِثّ فيّ الفرع الصناعيّ.
5. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بين كُلّ من أنماط المُيُولّ المهنيّة التاليّة: (العقلي، الفنيّ، المغامر) والتَحْصِّيل الدراسيّ لدى أفراد عَينّة البَحِثّ فيّ الفرع النسويّ. بينما لا توجد علاقة ارتباطيّة بين بقيّة أنماط المُيُولّ المهنيّة والتَحْصِّيل الدراسيّ لدى أفراد عَينّة البَحِثّ فيّ الفرع النسويّ.

*** الفرضيّة الرابعة:**

1. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيَّاً بينّ كلّ مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (الاجتماعي، التقليديّ، الفنيّ) ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ.
2. لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيَّاً بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (العقلي، المغامر، الواقعي) ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ.

*** الفرضيّة الخامسة:**

1. لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيَّاً بينّ أنماط الميول المهنية ومستوى الطموح لدى الذكور من أفراد عينة البحث.
2. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيَّاً بينّ كلّ مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (الاجتماعيّ، العقلي، التقليديّ، الفني، المغامر) ومستوى الطموح لِدّى الإناث مِنّ أفراد عَينَّة البَحثّ. بينّما لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيَّاً بينّ النمط الواقعي ومستوى الطموح لِدّى الإناث مِنّ أفراد عَينَّة البَحثّ.

*** الفرضيّة السادسة:**

1. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيَّاً بينّ النمط المغامر ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع العلميّ. بينّما لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيَّاً بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع العلميّ.
2. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيَّاً بينّ النمط الفني ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع الأدبي. بينّما لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيَّاً بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع الأدبيّ.
3. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيَّاً بينّ كلّ مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (العقلي، التقليديّ) ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع التجاريّ. بينّما لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيَّاً بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع التجاريّ.

4. توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيَّاً بينّ كلّ مِنّ أنماط المُيولْ المهنيّة التاليّة: (التقليديّ، المغامر) ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع الصناعيّ. بينّما لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيَّاً بينّ بقيّة أنماط المُيولْ المهنيّة ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع الصناعيّ.
5. لا توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيَّاً بينّ أنماط المُيولْ المهنيّة ومستوى الطموح لِدّى أفراد عَينَّة البَحثّ فيّ الفرع النسويّ.

*** الفرضيّة السابعة:**

توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ أنماط المُيُولّ المهنيّة لدى أفراد عَينّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر الجنس. (الاجتماعيّ، الفني) لصالح الإناث، (العقلي، التقليديّ، الواقعي) لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق فيّ النمط الفنيّ بين الذكور والإناث من أفراد عَينّة البَحِثّ.

*** الفرضيّة الثامنة:**

توجد فروق دالة إحصائيّة فيّ أنماط المُيُولّ المهنيّة لدى أفراد عَينّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر التخصّص. (الاجتماعيّ، الفني) لصالح الفرع النسويّ، (التقليدي) لصالح الفرع التجاريّ والصناعيّ، (المغامر) لصالح الفرع الأدبيّ والتجاريّ، (الواقعي) لصالح الفرع الصناعيّ، (العقلي) لصالح الفرع العلمّيّ.

*** الفرضيّة التاسعة:**

1. توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ أنماط المُيُولّ المهنيّة التاليّة: (الاجتماعيّ، التقليديّ، المغامر) لدى أفراد عَينّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر مُستّوى تعليم الأب.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ بقيّة أنماط المُيُولّ المهنيّة وهي: (العقلي، الفنيّ، الواقعي) لدى أفراد عَينّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر مُستّوى تعليم الأب.

*** الفرضيّة العاشرة:**

توجد فروق دالة إحصائيّة فيّ أنماط المُيُولّ المهنيّة لدى أفراد عَينّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر مُستّوى تعليم الأم.

*** الفرضيّة الحاديّة عشرة:**

1. توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ النمط التقليديّ لدى أفراد عَينّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر عمل الأب.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ بقيّة أنماط المُيُولّ المهنيّة وهي:(الاجتماعيّ، العقلي، الفنيّ، المغامر، الواقعي) لدى أفراد عَينّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر عمل الأب.

* **الفرضيّة الثانيّة عشرة:**

لا توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ أنماط المُيُولّ المهنيّة لدى أفراد عَينّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر عمل الأم.

* **الفرضيّة الثالثة عشرة:**

1. توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ أنماط المُيُولّ المهنيّة التاليّة: (الاجتماعيّ، التقليديّ، الفنيّ، المغامر، الواقعي) لدى أفراد عَينّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر الدخل الشهريّ للأسرة.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ النمط العقلي لدى أفراد عَينّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر الدخل الشهريّ للأسرة.

* **الفرضيّة الرابعة عشرة:**

1. توجد فروق دالة إحصائيّة فيّ أبعاد مُستَّوى الطُمُوْح التاليّة: (الاتجاه نحو التفوق، الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ، الشعور بالنجاح والفشل) لدى أفراد عَينّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر الجنس.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيّاً فيّ بقيّة أبعاد مُستَّوى الطُمُوْح وهي: (التوقع وتحديد الأهداف، المثابرة والنشاط، النظرة للحياة، تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس، مفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة) والدرجة الكليّة للطُمُوْح. لدى أفراد عَينّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر الجنس.

* **الفرضيّة الخامسة عشرة:**

1. توجد فروق دالة إحصائيّة فيّ أبعاد مُستَّوى الطُمُوْح التاليّة: (الاتجاه نحو التفوق، الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ، الشعور بالنجاح والفشل، المثابرة والنشاط، النظرة للحياة، تحمل المسؤوليّة والاعتماد على النفس، مفهوم الذات المهنيّة والعلاقات المهنيّة) والدرجة الكليّة للطُمُوْح لدى أفراد عَينّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر التخصّص.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيّة فيّ بعد التوقع وتحديد الأهداف لدى أفراد عَينّة البَحِثّ تبعاً لمتغيّر التخصّص.

المراجع العربية:

1. إبراهيم، ثروت محمد عبد المنعم (1976). **مستوى الطمــوح ومســتوى التحصــيل وعلاقتهما ببعض سمات الشخصية "دراسة تجريبية"**. رسالة ماجستير. كلية التربية. قسم علم النفس التعليمي. جامعة المنصورة.
2. إبراهيم، رأفت السيد عبد الفتاح (1997). **الطموح..كدالة لثقافة المجتمع "دراسة في الفروق بين الجنسين وبعض متغيرات الشخصية"**. ***مجلة علم النفس***. العدد 43. السنة 11. يوليو/أغسطس/سبتمبر 1997. ص ص 50-73.
3. أبو النيل، محمود السَّيد (2005). **علم النفس الصناعي والتنظيمي عربياً وعالميــاً**. ط 1، دار الفكر العربي. القاهرة، مصر.
4. أبو شعيرة، خالد (2008). **التربية المهنية الفاعلة ومعلم الصف**. ط 1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
5. أبو عيطة، سهام (1989). **الرعاية الوالدية والميول المهنية لدى الطلبة الكويتيين في المرحلة الثانوية**. ***مجلة العلوم الاجتماعية***. المجلد 17. العدد 2. جامعة الكويت. الكويت. ص ص 128-152.
6. أحمد، إيمان محمود خليل (2004). **أثر الخصائص الأسرية وعلاقة الطالب بمعلميه على التحصيل الدراسي للطالب**. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. قسم علم الاجتماع. الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.
7. اسطفان، سامر اسكندر سعد (1995). **أثر الخلفيّة الأسريّة في تدنّي التحصيل الدراسي والتسرّب المدرسي**. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. قسم علم الاجتماع. الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.
8. إسماعيل، قباري محمد (1979). **علم الاجتماع الصناعي ومشكلات الإدارة والتنمية الاقتصادية**. منشأة المعارف. الإسكندرية، مصر.
9. الأفغاني، بشرى سعيد محمد (1991). **العلاقة بين الابتكار والميل العلمي والأدبــي لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجســتير. كلية التربية. قسم علم النفس. جامعة أم القرى. مكــة المكرمــة، المملكــة العربيــة السعودية.
10. الإمام، مصطفى محمود، عبد الرحمن، أنور حسين، الداهري، صالح حسن (1991). **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**. وزارة التعليم العالي والبحث العلمــي. جامعــة بغداد.

11. أولسن، ميرل م (1964). **التوجيه (فلسفته وأسسه ووسائله)**. ترجمة عثمان لبيب فراج ومحمد نعمان صبري. مراجعة محمد عبد الخالق علام. تقديم محمد علي حافظ. دار النهضة العربية. القاهرة، مصر.

12. إيفانز، ك.م (1972). **الاتجاهات والميول في التربية**. ترجمة صبحي عبد اللطيف المعروف وأنور طاهر رضا ومنير عطا الله سليمان. دراسات في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. عالم المعرفة.

13. بدران، أمية فارس، حوسه، هيفاء راسم (2000). **دراسات في قوانين المهنة وآدابها**. ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

14. بدور، غيثاء علي (2001). **مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الفني "دراسة مقارنة بين طلاب الأول الثانوي الفني بفرعيه الصناعي والتجاري وطلاب الأول الثانوي العام في مدارس مدينة دمشق الرسمية"**. رسالة ماجستير. كلية التربية. قسم علم النفس. جامعة دمشق. دمشق، سوريا.

15. بدوي، آمال محمد محمد (1991). **العلاقة بين الوالدين وأثرها على مستوى طموح الأطفال**. رسالة ماجستير. كلية البنات. قسم دراسات الطفولة. جامعة عين شمس.

16. جابر، جابر عبد الحميد (1979). **دراسات في علم النفس التربوي**. عالم الكتب. القاهرة، مصر.

17. جرادات، مالك محمد شاكر (2002). **العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي**. رسالة ماجستير. عمادة الدراسات العليا. جامعة القدس.

18. جلال، سعد (2001). **القياس النفسي (المقاييس والاختبارات)**. دار الفكر العربي. القاهرة، مصر.

19. حبيب، مجدي عبد الكريم (1996). **التقويم والقياس في التربية وعلم النفس**. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة، مصر.

20. الحلبي، حنان خليل (2000). **مستوى الطموح ودوره في العلاقات الزوجية "دراسة ميدانية في مدينة دمشق"**. رسالة ماجستير. كلية التربية. قسم علم النفس. جامعة دمشق. دمشق، سوريا.

21. حمدان، محمد زياد (1996). **التحصيل الدراسي**. دار التربية الحديثة. دمشق، سوريا.

22. حمصي، أنطون (1991). أصول البحث في علم النفس. منشورات جامعة دمشق. دمشق، سوريا.

23. الحنيطي، مريم عبد الفتاح فلاح (2002). **أثر رضى الأهل ومستواهم التعليمي ورغبة الطالبات والتوعية المهنية في اختيار التعليم المهني للطالبات في مديرية**

عمان الثالثة. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

24. الحواري، عيسى (1982). **تكييف مقياس هولاند في التفضيل المهني وتطبيقه على عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي في مدينة إربد**. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة اليرموك. إربد، الأردن.

25. خضر، علي السيد، الشناوي، محمد محروس (1993). **الميول المهنية والتخصص والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوي والجامعة**. ***مجلة الإرشاد النفسي***. العدد 1. جامعة عين شمس. ص ص 283-317.

26. الخطيب، صالح أحمد يوسف (2000). **الميول المهنية وعلاقتها ببعض أنماط الشخصية كمدخل للتوجيه التربوي لطلاب المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة**. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات والبحوث التربوية. قسم الإرشاد النفسي. جامعة القاهرة. القاهرة، مصر.

27. الخطيب، صالح أحمد (2003). **الإرشاد النفسي في المدرسة (أسسه، نظرياته، تطبيقاته)**. دار الكتاب الجامعي. العين، الإمارات العربية المتحدة.

28. الخطيب، صالح (2005). **الميول المهنية لطلاب المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بكل من التخصص والتحصيل الدراسيين**. مجلة اتحاد الجامعات العربية. المجلد 3. العدد 1. ص ص 43-78.

29. خويلة، علي مصطفى (1994). **تكييف مقياس سترونج وكامبل للميول المهنية على طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك. ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع. إربد، الأردن.

30. الداهري، صالح حسن أحمد (2005 أ). **سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته**. ط 1، دار وائل للنشر. عمان، الأردن.

31. الداهري، صالح حسن أحمد (2005 ب). **علم النفس الإرشادي (نظرياته وأساليبه الحديثة)**. ط 1، دار وائل للنشر. عمان، الأردن.

32. الداهري، صالح حسن، الكبيسي، وهيب مجيد (1999). **علم النفس العام**. ط 1، دار الكندي للنشر والتوزيع. إربد، الأردن.

33. دمنهوري، رشاد صالح (1996). **مستوى الطموح والقيم "دراسة مقارنة"**. ***مجلة علم النفس***. السنة 10. يوليو/أغسطس/سبتمبر 1996. ص ص 72-78.

34. الذنيبات، نعمان محمد أعبد (2006). **بناء مقياس للتفضيل المهني لطلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن**. رسالة ماجستير. عمادة الدراسات العليا. قسم الإرشاد

والتربية الخاصة. جامعة مؤته.

35. راشد، محمد يوسف أحمد (2001). **التّحصيل الدّراسيّ لدى طلبة التّعلـيم الثّـانويّ العامّ في مدارس دولة البحـرين الحكوميّـة والخاصّـة (1997-2000)**. رسـالة ماجستير. كلّية الآداب والعلوم الإنسانيّة. معهد الآداب الشّرقيّة. جامعة القدّيس يوسف. بيروت، لبنان.

36. ربيع، هادي مشعان (2005). **الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث**. ط 1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

37. الرفوع، عاطف عيد عوض (1995). **علاقة نمطي الشخصية الحسـية والحدسـية بالاختيار المهني لدى طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي في إقليم جنوب الأردن**. رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية. قسم علم النفس. جامعة مؤته.

38. روبى، أحمد سليمان عمر (1997). **الميول المهنية وعلاقتها بالتوجه نحـو القـوة الاجتماعية لدى طلاب وطالبات الكلية التكنولوجية بجامعة قطر**. ***مجلة علم الـنفس***. العدد 38. السنة 11. إبريل/مايو/يونيو 1997. ص ص 68-90.

39. الريماوي، محمد عودة (1994). **سيكولوجية الفروق الفردية والجمعية في الحيـاة النفسية. ط 1**، دار الشروق للنشر والتوزيع. بيروت، لبنان.

40. الزعبي، أحمد محمد (2001). **علم نفس النمـو (الطفولـة والمراهقـة) الأسـس النظرية- المشكلات وسبل معالجتها**. دار زهران للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

41. الزعبي، أحمد محمد (2007). **علم نفس الفروق الفردية وتطبيقاته التربوية**. ط 1، دار الفكر. دمشق، سوريا.

42. زيتون، عايش (1987). **الميول العلمية عند طلبة الصفين الثالث الإعدادي والثالـث الثانوي الأكاديمي في بعض المدارس الحكومية**. ***مجلة دراسات (العلوم التربويـة)***. المجلد 14. العدد 5. أيار 1987. عمان، الأردن. ص 162.

43. السامرائي، نبيهه صالح، أميمن، عثمان علي (2006). **مقدمة في علم الـنفس**. دار زهران للطباعة.

44. سعد، علي، نعامة، سليم (1993). **الشخصية السوية والإنتاج**. ط 1. دمشق، سوريا.

45. السفاسفة، محمد إبراهيم (2003). **أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي**. ط 1، دار حنين ومكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت، الإمارات العربية المتحدة.

46. السقا، مها زكريا صالح (2000). **الانتماء الأسري ومستوى التحصـيل الدراسـي لتلاميذ المرحلة الإعدادية لأمهات عاملات وغير عاملات "دراسة وصفية مقارنـة". رسالة ماجستير. معهد الدراسـات العليـا للطفولـة. قسـم الدراسـات النفسـية**

والاجتماعية. جامعة عين شمس.

47. السكافي، نظمية عبد الفتاح (1987). **التوافق الشخصي والاجتماعي للمراهقة وعلاقته بالتحصيل الدراسي.** رسالة ماجستير. كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى. مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

48. السيد، فؤاد البهي (1978). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. دار الفكر العربي. القاهرة، مصر.

49. الشرعة، حسين (1993). **مدى توافق الميول المهنية المقاسة لطلبة المرحلة الجامعية مع تخصصاتهم الأكاديمية.** أبحاث اليرموك. سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 9. العدد 3. ص ص 243-275.

50. شكّور، جليل وديع (1997). **تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني (بحث ميداني).** مؤسسة المعارف للطباعة والنشر. بيروت، لبنان.

51. الشيباني، عمر محّمد التّومي (1991). **من أسس التوجيه المهني (مقدمة في علم النفس المهني).** ط 1، منشورات الجامعة المفتوحة. طرابلس، ليبيا.

52. الشيخ حمود، محمد عبد الحميد (2008). **الإرشاد المهني.** منشورات جامعة دمشق. كلية التربية. دمشق، سوريا.

53. الشيخ، دعد (1992). **مفهوم الذات بين الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة "دراسة ميدانية مقارنة في مدارس محافظتي دمشق وريف دمشق".** رسالة ماجستير. كلية التربية. قسم الصحة النفسية والتربية التجريبية. جامعة دمشق. دمشق، سوريا.

54. صالح، أحمد زكي (1960). **اختبار الميول المهنية.** ط 2، مكتبة النهضة المصرية. القاهرة، مصر.

55. صالح، خزنة عبدو (1989). **التفوق التحصيلي في مادة اللغة الإنكليزية ومدى أهمية عاملي مستوى الطموح وأسلوب التعامل المتسامح.** رسالة ماجستير، كلية التربية. جامعة دمشق. دمشق، سوريا.

56. الصرايرة، منى محمود (2001). **أثر التوافق النفسي والجنس على كل من مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي الملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لتربية الكرك.** رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية. قسم علم النفس. جامعة مؤتة.

57. صوّاف، فردوس (1999). **مستوى الطموح المهني وعلاقته بإنجاز العمال في المؤسسة الصناعية "دراسة ميدانية في شركات النسيج في كل من محافظتي دمشق وحماه".** رسالة ماجستير. كلية التربية. قسم علم النفس. جامعة دمشق. دمشق،

سوريا.

58. الضامن، منذر عبد الحميد (2005). **علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)**. ط 1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت، الإمارات العربية المتحدة.

59. طاهر، هدى جعفر (1998). **سلوك النمط (أ) في علاقته بالميول والاختيار المهني**. ***مجلة العلوم الاجتماعية***. المجلد 26. العدد 4. ص ص 111-131.

60. عبد الحميد، إبراهيم شوقي (2003). **الاهتمامات المهنية: دراسة مقارنة حسب كل من التخصص والتحصيل الدراسي وتعليم الوالدين لدى عينة من طالبات جامعة الإمارات**. ***مجلة شؤون اجتماعية***. العدد 79. السنة 20. خريف 2003. القاهرة، مصر. ص ص 9-37.

61. عبد الرحمن، محمد السيد (2001). **نظريات النمو (علم نفس النمو المتقدم)**. مكتبة زهراء الشرق. القاهرة، مصر.

62. عبد العال، نجاة محمود محمد (2004). **الذات غير المرغوبة وعلاقتها بالتنشئة الوالدية ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة**. رسالة ماجستير. معهد الدراسات التربوية. قسم الإرشاد النفسي. جامعة القاهرة. القاهرة، مصر.

63. عبد العزيز، سعيد، عطيوي، جودت عزت (2004). **التوجيه المدرسي (مفاهيمه النظرية، أساليبه الفنية، تطبيقاته العملية)**. ط 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

64. عبد الفتاح، كاميليا إبراهيم (2007). **مستوى الطموح والشخصية**. ط 4، دار الزهراء للنشر والتوزيع. الرياض، المملكة العربية السعودية.

65. عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد (1999). **الصحة النفسية والتفوق الدراسي**. تقديم د.عباس محمود عوض. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية، مصر.

66. عبد الهادي، جودت عزت، العزة، سعيد حسني (1999). **التوجيه المهني ونظرياته**. ط 1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

67. عبد الهادي، جودت عزت، العزة، سعيد حسني (2004). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. ط 1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

68. عبيدات، سليمان أحمد (1988). **القياس والتقويم التربوي**. ط 1، جمعية عمال المطابع التعاونية. عمان، الأردن.

69. عثمان، أكرم مصباح (2002). **مستوى الأسرة وعلاقته بالسمات الشخصية والتحصيل للأبناء. ط 1**، دار ابن حزم. بيروت، لبنان.

70. عريفج، سامي، مصلح، خالد حسين (1999). **في القياس والتقييم**. ط 4، دار

مجدلاوي للنشر. عمان، الأردن.

71. العزة، سعيد حسني (2007). **الإرشاد النفسي (أساليبه وفنِّياته)**. ط 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

72. عسيري، عبد الرحمن (2000). **الطموحات المهنية لدى أطفال المناطق الريفية والحضرية في المجتمع السعودي**. ***مجلة العلوم الاجتماعية***. المجلد 28. العدد 1. ص ص 137-161.

73. عطوي، جودت عزت عبد الهادي (1988). **أنماط الميول المهنية عند طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في مدينة عمان**. رسالة ماجستير. كلية التربية. قسم علم النفس. الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

74. علاَّم، صلاح الدِّين محمود (2002). **القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسّياته وتطبيقاته وتوجُّهاته المعاصرة)**. دار الفكر العربي. القاهرة، مصر.

75. العنزي، فرج، الكندري، عبد الله (2004). **التحصيل الدراسي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية وطالباتها**. ***مجلة العلوم الاجتماعية***. المجلد 32، العدد 2، ص ص 204-397.

76. عودة، أحمد سليمان، الخليلي، خليل يوسف (2000). **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية**. ط 2، دار الأمل للنشر والتوزيع. إربد، الأردن.

77. العوري، أيمن يحيى أديب (2003). **فاعلية برنامج إرشاد سلوكي – معرفي جمعي في خفض الضغوط النفسية وتحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر**. رسالة ماجستير. عمادة البحث العلمي والدراسات العليا. قسم الإرشاد التربوي. الجامعة الهاشمية.

78. عيد، يوسف محمد يوسف أحمد (2006). **الميول المهنية لدى عينة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة فئة القابلين للتعلم**. رسالة ماجستير. معهد الدراسات التربوية. قسم الإرشاد النفسي. جامعة القاهرة. القاهرة، مصر.

79. عيسوي، عبد الرحمن (1992). **التوجيه والإرشاد الإسلامي والعلمي**. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. بيروت، لبنان.

80. غانم، محمود محمد (1997). **القياس والتقويم**. ط 1، دار الأندلس للنشر والتوزيع. حائل، المملكة العربية السعودية.

81. غنيم، خولة عبد الرحيم عودة (2005). **أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية**. رسالة دكتوراه. كلية الدراسات العليا. قسم الإرشاد النفسي والتربوي. الجامعة الأردنية.

82. القاسم، بديع محمود مبارك (2001). **علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق.** ط 1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

83. القصاص، شريف مهنئ عبده محمود (2001). **الاغتراب وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب الثانوي العام- الفني الصناعي.** رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية. جامعة عين شمس.

84. قندلفت، أولغا (2002). **التعليم المهني وعلاقته بمستوى الطموح وتنمية القدرات المهنية "دراسة ميدانية لدى طلاب الصفين الأول والثاني الثانوي المهني في مدينة دمشق".** رسالة ماجستير. كلية التربية. قسم علم النفس. جامعة دمشق. دمشق، سوريا.

85. كوفحي، محمد مجلي (1983). **أثر بعض البرامج الدراسية في الميول المهنية واللامهنية عند طلاب المرحلة الثانوية في الأردن.** رسالة ماجستير. تخصص إرشاد وتوجيه. جامعة اليرموك.

86. الكيلاني، عبد الله، الشريفين، نضال (2007). **مدخل إلى البحث في العلوم التربوية الاجتماعية (أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية).** ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

87. مبارك، خضر ديب حسن (2002). **أثر برنامج تدريبي في الإرشاد والتوجيه الجمعي المهني على النضج المهني واتخاذ القرار المهني لدى طلاب وطالبات الصف العاشر في مدارس مديرية الخليل.** رسالة ماجستير. قسم التربية. تخصص الإرشاد التربوي والنفسي. جامعة النجاح الوطنية. نابلس، فلسطين.

88. محمد، صابر السيد (2001). **دراسة لبعض الضغوط النفسية في ضوء الاتجاه الديني وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية.** رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية. جامعة عين شمس.

89. محمود، ميسر ياسين (1999). **الميول المهنية وعلاقتها بالجنس والتخصص والنضج المهني لدى طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي.** رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

90. مخائيل، امطانيوس (1997). **القياس والتقويم في التربية الحديثة.** منشورات جامعة دمشق. كلية التربية. جامعة دمشق. دمشق، سوريا.

91. مرحاب، صلاح أحمد (1989). **سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح "دراسة مقارنة بين الجنسين في مرحلة المراهقة بالمغرب".** ط 1، دار الأمان للنشر

والتوزيع. الرباط، المغرب.

92. مساعدة، عبد الحميد، سمور، قاسم، الشاوي، رعد (2001). **واقع خدمات التوجيه والإرشاد المهني لدى طلبة جامعة اليرموك.** ***مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية.*** المجلد 17. العدد 1. ص ص 271-297.

93. المسعودي، أحمد عقيل سالم (2007). **الخصائص السيكومترية لمقياس البحث الموجه ذاتياً للميول المهنية على طلبة المرحلة الثانوية في البيئة السعودية.** رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. قسم الإرشاد والتربية الخاصة. جامعة مؤته.

94. ملحم، سامي محمد (2006). **سيكولوجية التعلم والتعليم (الأسس النظرية والتطبيقية).** ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

95. ملحم، سامي (2007). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس.** دار المسيرة. عمان، الأردن.

96. الملحم، صالح بن عبد الله بن عبد العزيز (1999). **التفضيلات المهنية لطلاب الصف الثالث الثانوي العام في ضوء التخصص الدراسي والمستوى الاجتماعي- الثقافي.** رسالة ماجستير. كلية التربية. قسم التوجيه والإرشاد النفسي. جامعة الملك فيصل. الإحساء، المملكة العربية السعودية.

97. مورتنس، دونالد ج، شمولر، ألن م (2005). **التوجيه والإرشاد المدرسي بين النظريات والإجراءات.** ترجمة وإعداد لجنة التعريب والترجمة. ط 1، دار الكتاب الجامعي. غزة، فلسطين.

98. موسى، فاروق عبد الفتاح علي (1987). **التفضيل المهني: دراسة مقارنة في المجتمعين المصري والسعودي.** ***رسالة الخليج العربي.*** العدد 23. السنة 8. الرياض، المملكة العربية السعودية. ص ص 89-121.

99. نجاتي، محمد عثمان (1964). **علم النفس الصناعي.** ط 2، دار النهضة العربية. القاهرة، مصر.

100. نزال، كمال صبحي سعيد (2005). **الميول المهنية والاختيار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن.** رسالة دكتوراه. كلية الدراسات العليا. قسم الإرشاد النفسي والتربوي. الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

101. نصر الله، عمر عبد الرحيم (2004). **تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي (أسبابه وعلاجه).** ط 1، دار وائل للنشر. عمان، الأردن.

102. الهذال، عويد سلطان المشعان (2003). **سيكولوجية التوجيه المهني (مفاهيم وتصنيفات ونظريات ونماذج تطبيقية).**

103. يسن، نوال عبد اللطيف (2001). **الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى أطفال المقابر**. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية. جامعة عين شمس.

104. يوسف، فوزي إبراهيم (1992). **إدراك الأبناء للمعاملة الوالدية وعلاقتها بميـــولهم المهنية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظـــة ســـوهاج.** ***المجلة التربوية***. العدد 7. الجزء 2. يوليو 1992. ص ص 257–301.

105. ــــــــــــــــ (1986). **المنجد في اللغـــة**. ط 2، دار المشـــرق. بيـــروت، لبنان.

106. ــــــــــــــــ (1984). **بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفســية.** المجلد 7. الجزء الثاني. مركز البحوث التربوية. جامعة قطر.

المراجع الأجنبية:

1. Anderson, Mary Z, Tracey, Terence J.G, Rounds, James (1997). **Examining the Invariance of Holland's Vocational Interest "Model across Gender"**. ***Journal of Vocational Behavior***. Vol. 50. pp.349-364.
2. Ardila, Alfredo, Rosselli, Monica, Matute, Esmeralda, Guajardo, Soledad (2005). **The Influence of the Parents Educational Level on the Development of Executive Functions** , ***Developmental Neuro Psychology***. Vol. 28. No. 1. pp.539-560.
3. Armstrong, Patrick Ian, Rounds, James, Hubert, Lawrence (2008). **Re-conceptualizing the past: Historical data in vocational interest research**. ***Journal of Vocational Behavior***. Vol. 72. pp.284-297.
4. Aros, Jesse R, Henly, George A, Curtis, Nicholas T (1998). **Occupational Sextype and Sex Differences in Vocational Preference-Measured Interest Relationships**. ***Journal of Vocational Behavior***. Vol. 53. pp.227-242.
5. Athanasou, James A (1994). **Some Effects of Career Interests, Subject Preferences and Quality of Teaching on the Educational Achievement of Australian Technical and Further Education Students**. ***Journal of Vocational Education Research***. Vol. 19. No. 1. pp. 23-38.
6. Athanasou, James A, Cooksey, Ray W (2001). **Judgment of Factors Influencing Interest: An Australian Study**. ***Journal of Vocational Education Research***. Vol. 26. No. 1. pp.77-96.
7. Bergmann, C, Eder, F (2005). **Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test Revision (AIST-R/UST-R)**. ***Zeitschrift für Pesonalpsychologie***, 5 (3), pp.131-134.
8. Berings, Dries, De Fruyt, Filip, Bouwen, Rene (2004). **Work values and personality traits as predictors of enterprising and social vocational interests**. ***Personality and Individual Differences***. Vol. 36. pp.349-364.
9. Borgen, Fred H, Donnay, David A.C (1996). **Comment Slicing the Vocational Interest Pie One More Time: Comment on Tracey and Round**. ***Journal of Vocational Behavior***. Vol. 48. pp.42-52.
10. Burchardt, Tania (2004). **Aiming high: the educational and**

occupational aspirations of young disabled people. ***Support for Learning***. Vol. 19. No. 4. pp.181-186.

11. Chevalier, Arnaud, Lanot, Gauthier (2002). **The Relative Effect of Family Characteristics and Financial Situation on Educational Achievement**. ***Education Economics***. Vol. 10. No. 2. pp.165-181.
12. Darcy, Maria U A (2005). **Examination of the structure of Irish students vocational interests and competence perceptions.** ***Journal of Vocational Behavior***. Vol. 67. pp.321-333.
13. Daymont, Thomas N, Andrisani, Paul J (**1984). Job Preferences, College Major, and the Gender Cap in Earnings**. ***Journal of Human Resourcs.*** Vol, 19. No. 3. pp.408-428.
14. De Fruyt, F. Mervielde, I. (1997). **The Five-Factor Model of Personality and Holland's Riasec Interest Types**. ***Personality and Individual Differences***. Vol. 23. No. 1. pp.87-103.
15. Diegelman, Nathan M, Subich, Linda Mezydlo (2001). **Academic and Vocational Interests as a Function of Outcome Expectancies in Social Cognitive Career Theory**. ***Journal of Vocational Behavior.*** Vol. 59. pp.394-405.
16. Driessen, Geert, Smit, Frederik, Sleegers, Peter (2005). **Parental Involvement and Educational Achievement**. ***British Educational Research Journal***. Vol. 31. No. 4. pp.509-532.
17. Einarsdottir, Sif, Rounds, James (2000). **Application of Three Dimensions of Vocational Interests to the Strong Interest Inventory**. ***Journal of Vocational Behavior***. Vol. 56. pp.363-379.
18. Elosua, Paula (2007). **Assessing vocational interests in the Basque Country using paired comparison design**. ***Journal of Vocational Behavior***. Vol. 71. pp.135-145.
19. Feldman, Daniel, Whitcomb, Kathleen M (2005**). The effects of framing vocational choices on young adults sets of career options**. ***Career Development International***. Vol. 10. No. 1. pp.7-25.
20. Fouad, Nadya A (1994). **Annual Review 1991- 1993: Vocational Choice, Decision-Making, Assessment, and Intervention**. ***Journal of Vocational Behavior***. Vol. 45. pp.125-176.
21. Gaudron, Jean-Philippe, Vautier, Stephane (2007). **Analyzing individual differences in vocational Leisure, and family interests: A multitrait- multimethod approa**ch. ***Journal of***

Vocational Behavior. Vol.70. pp.561-573.

22. Gentry, John M, Winer, Jane L, Sigelman, Carol K, Phillips, Florence L (----). **Adlerian Lifestyle and Vocational Preference.**

23. Gianakos, Irene, Subich, Linda Mezydlo (1988). **Student Sex and Sex Role in Relation to Collage Major Choice**. ***Career Development Quarterly***, Vol. 36. No. 3. pp.259-268.

24. Gottfredson, Gary D (1996). **Comment Prestige in Vocational Interests. *Journal of vocational Behavior***. Vol. 48. pp.68-72.

25. Gouvias, Dionyssios, Soroniatis, C. Vitsilakis (2005). **Student employment and parental influences on educational and occupational aspirations of Greek adolescents**. ***Journal of Education and Work***. Vol. 18. No. 4. pp.421-449.

26. Hedrih, Vladimir (2007). **Structure of vocational interests in Serbia: evaluation of the spherical model. *Journal of Vocational Behavior***. pp.1-30.

27. Henry, P (1989). **Relationship between academic achievement and measured career interest: Examination of Holland's theory**. ***Psychological Report,*** Vol. 64. No. 1. pp. 35-40.

28. Holland, John L, Holland, John E (1977). **Distributions of Personalities within Occupations and Fields of Study.** ***Vocational Guidance Quarterly***. Vol. 25. No. 3. pp.226-231.

29. Hoover, Carole J (1998). **Sociological Factors Affecting Career Aspiration Level of High School Seniors**. Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education. Counseling Education. Blacksburg. Virginia.

30. Israel, Glenn D, Beaulieu, Lionel J (2004). **Laying the Foundation for Employment: The Role of Social Capital in Educational Achievement**. ***The Review of Regional Studies***. Vol. 34. No. 3. pp.260-287.

31. Israel, Glenn D, Beaulieu, Lionel J, Hartless, Glen (2001). **The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement**. ***Rural Sociology***. Vol. 66. No. 1. pp.43-68.

32. Johnson, Douglas, Stokes, Garnett (2002**). The Meaning, Development, and Career Outcomes of Breadth of Vocational**

Interests. ***Journal of Vocational Behavior***. Vol. 61. pp.327-347.

33. Kazuyuki, Mogi, Kuo-Lin, Wang (2006). **IIIusion of Career Development Theories For the Departure of Developing a Demonstrative Career Development Theory.** ***The Economic Journal of Takasaki City University of Economics.*** Vol. 49. No. 2. pp.17-30.
34. Kelly, William E (-----). **An Investigation of Vocational Interests and Noctcaelador**. ***Journal of Instructional Psychology***. Vol.32. No.2. pp.164-166.
35. Lapan, Richard T, Shaughnessy, Peter, Boggs, Kathleen (1996). **Efficacy Expectations and Vocational Interests as Mediators between Sex and Choice of Math \ Science Collage Majors: A Longitudinal Study.** ***Journal of Vocational Behavior***. Vol. 49. pp.277-291.
36. Larson, Lisa M, Borgen, Fred H (2002). **Convergence of Vocational Interests and Personality: Examples in an Adolescent Gifted Sample**. ***Journal of Vocational Behavior***. Vol. 60. pp.91-112.
37. Larson, Lisa M, Rottinghaus, Patrick J, Borgen, Fred H (2002). **Meta-analyses of Big Six Interests and Big Five Personality Factors.** ***Journal of Vocational Behavior***. Vol. 61. pp.217-239.
38. Lent, R.W, Larkin, K. C, Brown, S.D (1989). **Relation of Self – Efficacy to Inventoried Vocational Interests**. ***Journal of Vocational Behavior***. Vol. 34. No. 3. pp.279-288.
39. Leung, S Alvin, Hou, Zhi-Jin (2005). **The Structure of Vocational Interests Among Chinese Students.** ***Journal of Career Development***. Vol. 32. No. 1. pp.74-90.
40. Long, Lirong, Tracey, Terence J.G (2006). **Structure of RIASEC Cores in China: Astructural meta-analysis**. ***Journal of Vocational Behavior.*** Vol. 68. pp.39-51.
41. Meinster, Martha O, Rose, Karen C (2001**). Longitudinal Influences of Educational Aspirations and Romantic Relationships on Adolescent Women's Vocational Interests**. ***Journal of Vocational Behavior***. Vol. 58. pp.313-327.
42. Momberg, Christine (2004). **The Relationship Between Personality Traits and Vocational Interests in A South African Context**. Proposed in partial fulfillment of the prerequisites of the

degree Master Commercii (Human Resource Management). Faculty Economic and Business Management. University of Pretoria.

43. Morrill, Weston H, Miller, C, Thomas, L (1970). **Educational and Vocational Interests of College Women**. ***Vocational Guidance Quarterly***. Vol. 19. No. 2. pp.85-88.
44. Mount, Michael K, Barrick, Murray R, Scullen, Steve M, Rounds, James (2005). **Higher-Order Dimensions of the Big Five Personality Traits and the Big Six Vocational Interest Types**. ***Personnel Psychology***. Vol. 58. pp.447-478.
45. Mueser, Kim T, Becker, Deborah R, Wolfe, Rosemarie (2001). **Supported employment, job preferences, job tenure and satisfaction**. ***Journal of Mental Health***. Vol. 10. No. 4. pp.411-417.
46. Mullis, Ronald L, Mullis, Ann K, Gerwels, Deborah (1998). **Stability of Vocational Interests Among High School Students**, ***Adolescence***. Vol. 33. No. 1. pp.699-707.
47. Page, Lionel, Garboua, Louis Levy, Montmarquette, Claude (2007). **Aspiration levels and educational choices: An experimental study.** ***Economics of Education Review***. Vol. 26. pp.748–758.
48. Pronk, Nicola j, Harrison, Warren A (1998). **Holland's Theory of Personality and Occupation in A Road Safety Context**. Accident Research Centre. Report No. 145. Monash University. pp.1-36.
49. Quaglia, Russell J, Cobb, Casey D (1996). **Toward a Theory of Student Aspirations.** ***Journal of Research in Rural Education.*** Vol. 12. No. 3. pp.127-132.
50. Randolph, Daniel L, Wood, Thomas S (1998). **Efficacy of the Personality Research Form as a Discriminator of Vocational Preference Inventory Categories**, ***Journal of Social Behavior and Personality***. Vol. 13. No.4. pp.593-610.
51. Räty, Hannu, Leinonen, Tuulia, Snellman, Leila (2002). **Parents Educational Expectations and their Social- Psychological Patterning.** ***Scandinavian Journal of Educational Research***. Vol. 46. No. 2. pp.129-144.
52. Roeser, Robert W, Peck, Stephen C (2003). **Patterns and**

Pathways of Educational Achievement Across Adolescence: A Holistic-Developmental Perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*. No. 101. pp.39-62.

53. Rojewski, Jay W, Kim, Heeja (2003). **Career Choice Patterns and Behavior of Work –Bound Youth During Early Adolescence**. *Journal of Career Development*. Vol. 30. No. 2. pp.89-108.
54. Shu, Xiaoling, Marini, Margaret Mooney (2008). **Coming of age in changing times: Occupational aspirations of American youth, 1966-1980**. *Research in Social Stratification and Mobility*. Vol. 26. pp.29-55.
55. Sjoberg, L (1984). **Interests, Effort, Achievement and Vocational Preference**. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 54. No. 2. pp.189-205.
56. Sjoberg, Lennart **(1983). Interest, achievement and vocational choice.** ***EUR. J. SCI. EDUS***. Vol. 5. No. 3. pp.299-307.
57. Slaney, R, Brown, M (1983). **Effect of race and economic status on career choice Variables Among college Men**. ***Journal of vocational Behavior.*** Vol. 23. pp.257-269.
58. Sparfeldt, Jorn R (2007). **Vocational interests of gifted adolescents.** ***Personality and Individual Differences.*** Vol. 42. pp.1011-1021.
59. Thompson, Richard C, Donnay, David A.C, Morris, Mike L, & Schaubhut, Nancy A (2004). **Exploring Age and Gender Differences in Vocational Interests**. Poster presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. Honolulu. pp.1-11.
60. Weinrach, Stephen G (1996). **The Psychological and Vocational Interest Patterns of Donald Super and John Holland**. ***Journal of counseling and Development***. Vol. 75. pp.5-16.
61. Wolfe, M.A, Jessica, B (2004). **An Application of Vocational Interest and Confidence Measures to Work-Bound Youth.** Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University. Graduate Program in Psychology. The Ohio State University.

الملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

رقم	الاسم	التخصص
1	**أ. د. محمد الشيخ حمود**	إرشاد مهني ومدرسي
2	**أ.د. أمينة رزق**	علم النفس التربوي
3	**أ.د. علي النحيلي**	علم النفس التربوي
4	**أ.د. أحمد كنعان**	طرائق تدريس اللغة العربية
5	**د. ياسر جاموس**	تقويم وقياس
6	**د. إيمان عز**	تقويم وقياس
7	**د. فواز العبد الله**	المناهج وطرائق التدريس (تقنيات التعليم)
8	**د. ريمون المعلولي**	تربية بيئية وسكانية
9	**د. مطاع بركات**	صحة نفسية
10	**د. جمال جرمقاني**	علم نفس إعلامي
11	**د. عزيزة رحمة**	تقويم وقياس
12	**د. رنا قوشحة**	تقويم وقياس
13	**د. رجاء مريم**	علم النفس الصناعي

الملحق رقم (2)

مقياس الميول المهنية

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة:

وضع هذا المقياس ليقيس ما تحبه وما لا تحبه من المهن ولا علاقة له بقدراتك وشخصيتك، أي أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، إنما الأمر يتوقف على ما تحب وما تكره.

المقياس الذي لديك هو مقياس ميول يتكون من الأبعاد التالية:

1ــ **أنواع المهن:** ويقصد بها مجموعة الوظائف والأعمال الشائعة في المجتمع.

2ــ **النشاطات المهنية:** ويقصد بها مجموعة الممارسات بحيث إذا قام بها الفرد فإنها تساعد في تحديد المجال المهني الذي يميل إليه. آمل أن تحدد موقفك اتجاه هذه المهن والوظائف بإحدى الاستجابات التالية:

أحب المهنة كثيراً ــ أحب المهنة بشكل متوسط ــ غير متأكد من موقفي ــ أكره المهنة ــ أكره المهنة بشدة.

لذا أرجو أن تعبر عن رأيك وميلك على جميع بنود هذا المقياس دون تفكير طويل.

رقم	الأسماء	رقم	الأسماء
أولاً: المهن والوظائف:			
1	إحصائي.	26	رجل إطفاء.
2	اختصاصي بالثروة الزراعية.	27	رجل أعمال واقتصاد.
3	أخصائي تربية خاصة.	28	رسام رسوم متحركة.
4	أخصائي تغذية.	29	رسام كاريكاتير.
5	أستاذ في الجامعة.	30	رياضي محترف.
6	أعمال طباعية.	31	سائق.
7	إمام في المسجد.	32	سكرتير (سكرتيرة).
8	أمين صندوق.	33	العمل بسوق الأوراق المالية (بورصة).
9	أمين مستودع .	34	شاعر.
10	أمين مكتبة.	35	شرطي.
11	تاجر عقارات (سمسار).	36	صانع بلوك.
12	بائع.	37	صرّاف.
13	باحث اجتماعي.	38	خبير تجميل وشعر.
14	تاجر سيارات.	39	صيدلاني.
15	جيولوجي.	40	ضابط في الأمن.
16	حداد.	41	ضابط في الجيش.
17	حلاق (رجالي).	42	طبّاخ.
18	خبير أرصاد جوية.	43	طبيب أسنان.
19	خبير ضرائب.	44	طبيب بشري.
20	خياط.	45	طبيب بيطري.
21	داعية ومرشد ديني.	46	طبيب نفسي.
22	دبلوماسي.	47	عارض أزياء.
23	دعاية وإعلان.	48	عالم بوظائف الأعضاء.
24	دهان.	49	عالم فيزيائي.
25	رئيس تحرير مجلة.	50	عامل مصنع.

رقم	الأسماء	رقم	الأسماء
51	عامل تمديدات صحية.	77	مخرج مسرحي.
52	عامل خراطة.	78	مدرب رقص.
53	عامل صيانة الهواتف.	79	مدرس اجتماعيات.
54	عنصر أمن (رجل مخابرات).	80	مدرس أحياء وعلوم طبيعية.
55	فلاح أو مزارع.	81	مدرس تربية رياضية.
56	فلكي.	82	مدرس رسم .
57	فني أسنان (تعويضات سنية).	83	مدرس فيزياء.
58	فني الكترونيات.	84	مدرس كيمياء.
59	قائد فرقة موسيقية.	85	مدرس لغة عربية.
60	قاضي.	86	مدرس مواد تجارية.
61	كابتن طائرة.	87	مدرس موسيقى.
62	كاتب بالعدل.	88	مدقق حسابات.
63	كاتب سياسي.	89	مدير تسويق ومبيعات.
64	كاتب مقالات (محرر).	90	مدير سفريات.
65	كيميائي.	91	مدير شركة.
66	لحام.	92	مدير فندق.
67	مؤلف روايات وكتب.	93	مدير مؤسسة خيرية.
68	مؤلف مقطوعات موسيقية .	94	مدير مصنع.
69	متعهد بناء (مقاول).	95	مدير موظفين.
70	محاسب.	96	مراسل أخبار رياضية.
71	محامي.	97	مراسل صحفي وتلفزيوني.
72	محلل سياسي.	98	مراقب أبنية.
73	مخبري.	99	مراقب جودة الإنتاج في المصنع.
74	مخترع.	100	مرشد سياحي.
75	مختص بالرياضيات.	101	مرشد نفسي.
76	مختص بالعلاج الفيزيائي.	102	مساح أراضي.

رقم	الأسماء	رقم	الأسماء
103	مستشار قانوني.	121	مهندس كهربائي.
104	مشغل كمبيوتر.	122	مهندس مدني.
105	مصمم أزياء.	123	مهندس معماري.
106	مصمم وسائل تعليمية.	124	مهندس ميكانيكي.
107	مصور أشعة.	125	مهندس معلوماتية.
108	مصور.	126	موسيقي.
109	مطرب.	127	موظف استعلامات.
110	مذيـــع.	128	موظف حكومي.
111	معلم ابتدائي.	129	موظف مكتب.
112	معلم تدبير منزلي.	130	ميكانيكي سيارات.
113	معلم حاسوب.	131	نائب في مجلس الشعب.
114	معلم لغة أجنبية.	132	كرسون في مطعم.
115	مقدم برامج.	133	نجار.
116	ممثل تلفزيوني.	134	نحات.
117	ممرض.	135	وكيل تجاري.
118	مهندس الكتروني.	136	مدير مدرسة.
119	مهندس ديكور.	137	باحث في الأمور العامة والاقتصادية.
120	مهندس زراعي.		
	ثانياً: النشاطات المهنية:		
138	إجراء تجارب فيزيائية وكيميائية.	144	إدارة الندوات الثقافية.
139	إجراء عملية جراحية.	145	إدارة النقاش بين شخصين أو أكثر.
140	إجراء مفاوضات واتفاقيات بين الدول.	146	إدارة مجموعة في العمل.
141	اختيـــار المبيـــدات الحشـــرية المناســـبة للمحاصيل الزراعية.	147	إدخال المعلومات في جهاز الكمبيوتر.
142	أخذ عينات من منتّج ما وفحصها.	148	إرشاد وتوجيه الناس للأعمال الخيرية.
143	أخذ عينة من الدم للفحص.	149	إرشاد ومساعدة الآخرين على فهم شعورهم.

رقم	الأسماء	رقم	الأسماء
150	استقبال الفاكسات.	173	إقناع الآخرين بشيء ما أو الدعوة إليه.
151	الاشتراك في مسابقات وندوات شعرية.	174	إلقاء الخطب الإيمانية والعقائدية.
152	الإشراف على أعمال البناء.	175	إنتاج وسائل تساعد على فهم الدروس.
153	الإشراف على دوريات النجدة.	176	الانشغال بأشياء غير مكتشفة.
154	إصلاح أثاث المنزل.	177	الاهتمام بدراسة فوائد الوجبات الغذائية.
155	إصلاح الحفريات في الطرق.	178	بيع خضروات وفواكه.
156	إصلاح الملابس الممزقة.	179	بيع سيارات أو دراجات نارية.
157	إضافة أشياء جديدة على الحاسب.	180	تأجير وشراء البيوت.
158	الاعتكاف بالأماكن الدينية.	181	التحقيق مع المتهمين بالقضايا الجنائية.
159	الاعتناء بالمرضى والمصابين.	182	تحكيم مقالات علمية.
160	الاهتمام بضيافة السياح الأجانب.	183	تحليل وتقييم الأعمال اليومية المنجزة.
161	الإجابة عن الاستفسارات الغرباء والزوار.	184	تحميض الصور.
162	إعداد الإحصائيات.	185	تدريب الجنود على القتال.
163	إنشاء أبنية وعقارات عمرانية.	186	تدريب على اللياقة البدنية.
164	إعداد التقرير المالي السنوي للشركة.	187	ترأس حملة لجمع التبرعات.
165	إعداد الخطط الدراسية اليومية والأسبوعية.	188	ترتيب المعروضات المخصصة للبيع.
166	استطلاع أحوال الطقس.	189	ترتيب وفهرسة الكتب المختلفة.
167	إعطاء النصائح والإرشادات القانونية	190	ترتيب طاولة الطعام.
168	ارتداء ملابس جديدة واستعراضها.	191	تركيب أنواع جديدة من الأدوية.
169	إعطاء الأدوية للمرضى.	192	تركيب فلاتر ماء.
170	إعطاء اللقاحات للحيوانات.	193	تركيب نظام اتصال داخلي لمؤسسة أو لشركة.
171	إعطاء النصائح للآخرين.	194	تركيب وصيانة التلفونات.
172	إعطاء وصفات غذائية للحمية.	195	تسجيل المعاملات في المحاكم.

رقم	الأسماء	رقم	الأسماء
196	تسليك مصاريف المياه.	217	تعليم الموسيقى نظرياً وتطبيقياً.
197	تشكيل الطين.	218	تعليم مهارات استثمار الكمبيوتر.
198	تصدير واستيراد منتجات.	219	تعليم أصول المحاسبة.
199	تقطيع وفرم اللحم المعدة للطبخ.	220	تعليم فن الرسم والنحت.
200	تصريف البضائع المستوردة والمصنعة.	221	تعليم مهارة جديدة للطفل الذي يعاني من مشكلة معينة.
201	التدقيق في متانة وجودة الأشياء.	222	تعليم وصناعة بعض أنواع المأكولات.
202	تصليح الآلات المكتبية.	223	تدريس قوانين الكهرباء والثقالة و..
203	تصليح محركات السيارات والآلات.	224	تعليم مهارات أداء بعض الحركات الفنية.
204	تركيب مستحضرات دوائية.	225	تعليم ومساعدة الأطفال المعوقين.
205	تحضير مأكولات شرقية وغربية.	226	تفصيل ملابس سهرة.
206	تجسيد وقائع حياتية من خلال فن التمثيل.	227	تنسيق وحفظ ملفات العمل.
207	تصميم الجسور.	228	تنسيق مقالات الصحف وتدقيق مضمونها.
208	تصميم محركات وأنظمة السيارات والآلات.	229	تنظيم السير.
209	تصميم مولد كهربائي جديد.	230	تنظيم وقطع تذاكر السفر.
210	تطوير أنواع جديدة من المحاصيل الزراعية.	231	التنقل والعمل على خطوط الآلات.
211	تطوير أنواع جديدة من المواد البلاستيكية.	232	تنقيح قصائد الأدب والشعر.
212	تطوير برنامج حاسوبي.	233	التوسط في حل المشكلات العائلية.
213	التعامل مع الآلات أو الأجهزة التقنية.	234	التوضيح للأطفال لماذا يتغير لون أوراق الشجر أو غير ذلك من الظواهر العلمية.
214	التعامل مع العملات الأجنبية.	235	ثقب وقطع المعادن.
215	التعبير عن حالات إنسانية برسومات ساخرة.	236	حشو الأسنان.
216	تعليم الأطفال عن العالم الذين يعيشون فيه.	237	حفظ السجلات لدى المؤسسة.

رقم	الأسماء	رقم	الأسماء
238	حل المسائل الرياضية والهندسية المعقدة.	259	شرح لبعض قواعد اللغة العربية.
239	حساب أبعاد ومساحات الأراضي والأبنية.	260	شرح طرق تفاعل المواد الكيميائية.
240	حساب نسب الأرباح.	261	شرح الأحداث التاريخية والاجتماعية للطلبة.
241	دراسة أثر العوامل الاجتماعية على السلوك الإنساني.	262	صناعة أشياء من المعدن.
242	دراسة أحوال وطبيعة الأسواق.	263	صناعة الأسنان الخزفية.
243	البحث في أعراض الأمراض.	264	صناعة مواد بناء جدران الأبنية.
244	دراسة المخاطر الناتجة عن الهزات الأرضية.	265	صنع تمثال يعبر عن حالة ما.
245	دراسة تأثير الأدوية الحديثة على الحيوانات.	266	الطباعة على الآلة الكاتبة.
246	دراسة سمات الشخصية لدى المنحرفين.	267	العزف على آلة موسيقية.
247	دراسة طبيعة وعمل جسم الإنسان.	268	عمل أسقف للبنايات الجديدة.
248	دراسة طرق ضبط ارتفاع الأسعار.	269	عمل تمارين فيزيائية للمصابين.
249	دراسة عادات وسلوك الحيوانات.	270	عمل ديكور داخلي (داخل المباني والمكاتب).
250	دراسة كيف يتعلم الناس.	271	عمل رسومات ولوحات بمواضيع مختلفة.
251	دراسة وتحديد أوقات الكسوف والخسوف.	272	عمل رسوم تفصيلية للمشاريع العمرانية.
252	الدفاع عن المتهمين بالجرائم.	273	عمل ميزانيات لحساب مؤسسة أو شركة.
253	دهان العمارات الجديدة.	274	عمل قوالب من الإسمنت.
254	زراعة وحصاد المحاصيل.	275	تأليف مقطوعة موسيقية.
255	سرد الأحداث العامة والتعليق عليها.	276	العناية بالحيوان المنزلي المريض.
256	شراء حصص من أسهم شركة.	277	الغناء مع فرقة موسيقية.
257	شرح لبعض مفردات اللغة الأجنبية.	278	فحص العينات باستعمال الميكروسكوب.
258	شرح قصص الأطفال عن طريق الرسومات.	279	فحص شيء ما كيف يعمل.

الأسماء	رقم	الأسماء	رقم
مراقبة الناس وكتابة التقارير.	296	فحص نقاوة المياه.	280
متابعة ونقل أهم الأحداث الرياضية.	297	فعل أشياء تحتاج إلى الابتكار والخيال.	281
المساعدة على إخماد الحريق.	298	قص وعمل تسريحات للشعر.	282
مسك وضبط الحسابات.	299	قيادة شاحنة توزيع.	283
المشاركة في إدارة الشركة.	300	قيادة مجموعة عازفين آلات موسيقية.	284
معايرة كاربوتير السيارة.	301	القيام بأدوار مختلفة على المسارح.	285
المفاوضة لشراء البضائع للسوق.	302	القيام بالتحليق وقيادة الطائرات.	286
مقابلة وتعيين موظفين جدد لشركة ما.	303	القيام بالدعاية لشيء ما.	287
ممارسة التمارين الرياضية يومياً.	304	القيام بتفصيل وحياكة الملابس.	288
مناقشة السياسة العامة للمؤسسة.	305	كتابة التقارير الوصفية بالموظفين.	289
نسخ المطبوعات.	306	كتابة المقالات العلمية.	290
نقل وشرح الأحداث الجارية.	307	كتابة تحليلات عن الأوضاع السياسية الراهنة.	291
نقد عمل الحكومات.	308	كتابة قصص قصيرة.	292
المحادثة مع الأجانب.	309	كتابة مراسلات تجارية.	293
محاسبة وقبض أثمان البضائع.	310	كتابة موضوع موسيقي مبتكر.	294
مناقشة مواضيع فلسفية.	311	لصق ورق تجميل على الجدران.	295

وشكراً لتعاونكم...

§§§§§§§§

ورقة الإجابة

لمقياس الميول المهنية

البيانات الشخصية:

الاسم: ....   المدرسة: ....

الجنس: ذكر – أنثى.   الفرع: علمي – أدبي – تجاري – صناعي – نسوي.

- تعليم الأب: ابتدائية – إعدادية – ثانوية – معهد متوسط – جامعة – دراسات عليا فما فوق.
- تعليم الأم: ابتدائية – إعدادية – ثانوية – معهد متوسط – جامعة – دراسات عليا فما فوق.
- عمل الأب: ....   عمل الأم: ....
- الدخل الشهري للأسرة: ....

التعليمات:

- استخدم قلم الرصاص في الإجابة.
- اقرأ التعليمات في الاستبانة (ورقة الأسئلة) ثم ظلل الدائرة التي تنسجم مع ميلك.
- لا تكتب أي شيء على الاستبانة (ورقة الأسئلة) حيث يمكن استخدامها من قبل أشخاص آخرين.

	أحب المهنة كثيراً	أحب المهنة بشكل متوسط	غير متأكد من موقفي	أكره المهنة	أكره المهنة بشدة		أحب المهنة كثيراً	أحب المهنة بشكل متوسط	غير متأكد من موقفي	أكره المهنة	أكره المهنة بشدة		أحب المهنة كثيراً	أحب المهنة بشكل متوسط	غير متأكد من موقفي	أكره المهنة	أكره المهنة بشدة
1)	○	○	○	○	○	43)	○	○	○	○	○	85)	○	○	○	○	○
2)	○	○	○	○	○	44)	○	○	○	○	○	86)	○	○	○	○	○
3)	○	○	○	○	○	45)	○	○	○	○	○	87)	○	○	○	○	○
4)	○	○	○	○	○	46)	○	○	○	○	○	88)	○	○	○	○	○
5)	○	○	○	○	○	47)	○	○	○	○	○	89)	○	○	○	○	○
6)	○	○	○	○	○	48)	○	○	○	○	○	90)	○	○	○	○	○
7)	○	○	○	○	○	49)	○	○	○	○	○	91)	○	○	○	○	○
8)	○	○	○	○	○	50)	○	○	○	○	○	92)	○	○	○	○	○
9)	○	○	○	○	○	51)	○	○	○	○	○	93)	○	○	○	○	○
10)	○	○	○	○	○	52)	○	○	○	○	○	94)	○	○	○	○	○
11)	○	○	○	○	○	53)	○	○	○	○	○	95)	○	○	○	○	○
12)	○	○	○	○	○	54)	○	○	○	○	○	96)	○	○	○	○	○
13)	○	○	○	○	○	55)	○	○	○	○	○	97)	○	○	○	○	○
14)	○	○	○	○	○	56)	○	○	○	○	○	98)	○	○	○	○	○
15)	○	○	○	○	○	57)	○	○	○	○	○	99)	○	○	○	○	○
16)	○	○	○	○	○	58)	○	○	○	○	○	100)	○	○	○	○	○
17)	○	○	○	○	○	59)	○	○	○	○	○	101)	○	○	○	○	○
18)	○	○	○	○	○	60)	○	○	○	○	○	102)	○	○	○	○	○
19)	○	○	○	○	○	61)	○	○	○	○	○	103)	○	○	○	○	○
20)	○	○	○	○	○	62)	○	○	○	○	○	104)	○	○	○	○	○
21)	○	○	○	○	○	63)	○	○	○	○	○	105)	○	○	○	○	○
22)	○	○	○	○	○	64)	○	○	○	○	○	106)	○	○	○	○	○
23)	○	○	○	○	○	65)	○	○	○	○	○	107)	○	○	○	○	○
24)	○	○	○	○	○	66)	○	○	○	○	○	108)	○	○	○	○	○
25)	○	○	○	○	○	67)	○	○	○	○	○	109)	○	○	○	○	○
26)	○	○	○	○	○	68)	○	○	○	○	○	110)	○	○	○	○	○
27)	○	○	○	○	○	69)	○	○	○	○	○	111)	○	○	○	○	○
28)	○	○	○	○	○	70)	○	○	○	○	○	112)	○	○	○	○	○
29)	○	○	○	○	○	71)	○	○	○	○	○	113)	○	○	○	○	○
30)	○	○	○	○	○	72)	○	○	○	○	○	114)	○	○	○	○	○
31)	○	○	○	○	○	73)	○	○	○	○	○	115)	○	○	○	○	○
32)	○	○	○	○	○	74)	○	○	○	○	○	116)	○	○	○	○	○
33)	○	○	○	○	○	75)	○	○	○	○	○	117)	○	○	○	○	○
34)	○	○	○	○	○	76)	○	○	○	○	○	118)	○	○	○	○	○
35)	○	○	○	○	○	77)	○	○	○	○	○	119)	○	○	○	○	○
36)	○	○	○	○	○	78)	○	○	○	○	○	120)	○	○	○	○	○
37)	○	○	○	○	○	79)	○	○	○	○	○	121)	○	○	○	○	○
38)	○	○	○	○	○	80)	○	○	○	○	○	122)	○	○	○	○	○
39)	○	○	○	○	○	81)	○	○	○	○	○	123)	○	○	○	○	○
40)	○	○	○	○	○	82)	○	○	○	○	○	124)	○	○	○	○	○
41)	○	○	○	○	○	83)	○	○	○	○	○	125)	○	○	○	○	○
42)	○	○	○	○	○	84)	○	○	○	○	○	126)	○	○	○	○	○

	أحب المهنة كثيراً	أحب المهنة بشكل متوسط	غير متأكد من موقفي	أكره المهنة	أكره المهنة بشدة
127)	○	○	○	○	○
128)	○	○	○	○	○
129)	○	○	○	○	○
130)	○	○	○	○	○
131)	○	○	○	○	○
132)	○	○	○	○	○
133)	○	○	○	○	○
134)	○	○	○	○	○
135)	○	○	○	○	○
136)	○	○	○	○	○
137)	○	○	○	○	○
138)	○	○	○	○	○
139)	○	○	○	○	○
140)	○	○	○	○	○
141)	○	○	○	○	○
142)	○	○	○	○	○
143)	○	○	○	○	○
144)	○	○	○	○	○
145)	○	○	○	○	○
146)	○	○	○	○	○
147)	○	○	○	○	○
148)	○	○	○	○	○
149)	○	○	○	○	○
150)	○	○	○	○	○
151)	○	○	○	○	○
152)	○	○	○	○	○
153)	○	○	○	○	○
154)	○	○	○	○	○
155)	○	○	○	○	○
156)	○	○	○	○	○
157)	○	○	○	○	○
158)	○	○	○	○	○
159)	○	○	○	○	○
160)	○	○	○	○	○
161)	○	○	○	○	○
162)	○	○	○	○	○
163)	○	○	○	○	○
164)	○	○	○	○	○
165)	○	○	○	○	○
166)	○	○	○	○	○
167)	○	○	○	○	○
168)	○	○	○	○	○

	أحب المهنة كثيراً	أحب المهنة بشكل متوسط	غير متأكد من موقفي	أكره المهنة	أكره المهنة بشدة
169)	○	○	○	○	○
170)	○	○	○	○	○
171)	○	○	○	○	○
172)	○	○	○	○	○
173)	○	○	○	○	○
174)	○	○	○	○	○
175)	○	○	○	○	○
176)	○	○	○	○	○
177)	○	○	○	○	○
178)	○	○	○	○	○
179)	○	○	○	○	○
180)	○	○	○	○	○
181)	○	○	○	○	○
182)	○	○	○	○	○
183)	○	○	○	○	○
184)	○	○	○	○	○
185)	○	○	○	○	○
186)	○	○	○	○	○
187)	○	○	○	○	○
188)	○	○	○	○	○
189)	○	○	○	○	○
190)	○	○	○	○	○
191)	○	○	○	○	○
192)	○	○	○	○	○
193)	○	○	○	○	○
194)	○	○	○	○	○
195)	○	○	○	○	○
196)	○	○	○	○	○
197)	○	○	○	○	○
198)	○	○	○	○	○
199)	○	○	○	○	○
200)	○	○	○	○	○
201)	○	○	○	○	○
202)	○	○	○	○	○
203)	○	○	○	○	○
204)	○	○	○	○	○
205)	○	○	○	○	○
206)	○	○	○	○	○
207)	○	○	○	○	○
208)	○	○	○	○	○
209)	○	○	○	○	○
210)	○	○	○	○	○

	أحب المهنة كثيراً	أحب المهنة بشكل متوسط	غير متأكد من موقفي	أكره المهنة	أكره المهنة بشدة
211)	○	○	○	○	○
212)	○	○	○	○	○
213)	○	○	○	○	○
214)	○	○	○	○	○
215)	○	○	○	○	○
216)	○	○	○	○	○
217)	○	○	○	○	○
218)	○	○	○	○	○
219)	○	○	○	○	○
220)	○	○	○	○	○
221)	○	○	○	○	○
222)	○	○	○	○	○
223)	○	○	○	○	○
224)	○	○	○	○	○
225)	○	○	○	○	○
226)	○	○	○	○	○
227)	○	○	○	○	○
228)	○	○	○	○	○
229)	○	○	○	○	○
230)	○	○	○	○	○
231)	○	○	○	○	○
232)	○	○	○	○	○
233)	○	○	○	○	○
234)	○	○	○	○	○
235)	○	○	○	○	○
236)	○	○	○	○	○
237)	○	○	○	○	○
238)	○	○	○	○	○
239)	○	○	○	○	○
240)	○	○	○	○	○
241)	○	○	○	○	○
242)	○	○	○	○	○
243)	○	○	○	○	○
244)	○	○	○	○	○
245)	○	○	○	○	○
246)	○	○	○	○	○
247)	○	○	○	○	○
248)	○	○	○	○	○
249)	○	○	○	○	○
250)	○	○	○	○	○
251)	○	○	○	○	○
252)	○	○	○	○	○

	أحب المهنة كثيراً	أحب المهنة بشكل متوسط	غير متأكد من موقفي	أكره المهنة	أكره المهنة بشدة
253)	○	○	○	○	○
254)	○	○	○	○	○
255)	○	○	○	○	○
256)	○	○	○	○	○
257)	○	○	○	○	○
258)	○	○	○	○	○
259)	○	○	○	○	○
260)	○	○	○	○	○
261)	○	○	○	○	○
262)	○	○	○	○	○
263)	○	○	○	○	○
264)	○	○	○	○	○
265)	○	○	○	○	○
266)	○	○	○	○	○
267)	○	○	○	○	○
268)	○	○	○	○	○
269)	○	○	○	○	○
270)	○	○	○	○	○
271)	○	○	○	○	○
272)	○	○	○	○	○
273)	○	○	○	○	○
274)	○	○	○	○	○
275)	○	○	○	○	○
276)	○	○	○	○	○
277)	○	○	○	○	○
278)	○	○	○	○	○
279)	○	○	○	○	○
280)	○	○	○	○	○
281)	○	○	○	○	○
282)	○	○	○	○	○
283)	○	○	○	○	○
284)	○	○	○	○	○
285)	○	○	○	○	○
286)	○	○	○	○	○
287)	○	○	○	○	○
288)	○	○	○	○	○
289)	○	○	○	○	○
290)	○	○	○	○	○
291)	○	○	○	○	○
292)	○	○	○	○	○
293)	○	○	○	○	○
294)	○	○	○	○	○
295)	○	○	○	○	○
296)	○	○	○	○	○
297)	○	○	○	○	○
298)	○	○	○	○	○
299)	○	○	○	○	○
300)	○	○	○	○	○
301)	○	○	○	○	○
302)	○	○	○	○	○
303)	○	○	○	○	○
304)	○	○	○	○	○
305)	○	○	○	○	○
306)	○	○	○	○	○
307)	○	○	○	○	○
308)	○	○	○	○	○
309)	○	○	○	○	○
310)	○	○	○	○	○
311)	○	○	○	○	○

الملحق رقم (3)
مقياس مستوى الطموح

عزيزي الطالب:

فيما يلي عدد من العبارات التي تتعلق بتجاربك السابقة والحالية والمستقبلية، وأمام كل عبارة يوجد خمسة آراء محتملة موزعة في الجدول اللاحق.

أرجو منك الإجابة على كل منها دون إغفال أي بند من البنود، مع ملاحظة أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فكل طالب يجيب عما يراه مناسباً وذلك بوضع إشارة (×) أمام كل فقرة في الحقل الذي تعتقد بأنه يمثل إجابتك. مع العلم أن المعلومات التي سيتم جمعها ستستخدم في البحث العلمي فقط.

التعليمات:

لاحظ وضع علامة واحدة فقط أمام كل عبارة ــ كما يجب الإجابة على كل الأسئلة، وإذا صادفتك كلمة أو عبارة غير مفهومة يمكنك الاستفسار عن معناها، وإذا انتهيت من الإجابة عن سؤال انتقل للذي يليه مباشرة.

- إذا كنت ترفض بشدة ما جاء في العبارة فضع الإشارة أمام حقل أرفض بشدة.
- إذا كنت ترفض ما جاء في العبارة فضع الإشارة أمام حقل أرفض.
- إذا كنت متردد فيما يخص العبارة فضع الإشارة أمام حقل متردد.
- إذا كنت توافق ما جاء في العبارة فضع الإشارة أمام حقل موافق.
- إذا كنت توافق بشدة ما جاء في العبارة فضع إشارة أمام حقل موافق بشدة.

البيانات الشخصية:

الاسم: ....   المدرسة: ....

الجنس: ....   الفرع: علمي ــ أدبي ــ تجاري ــ صناعي ــ نسوي

م	البنــــــــــود	موافق بشدة	موافق	متردد	أرفض	أرفض بشدة
1	عندما أقوم بعمل ما لا أتركه حتى أكمله إلى نهايته.					
2	أتحمل المسؤولية مهما كانت النتائج المترتبة عليها.					
3	عند قيامي بعمل ما أفكر في نتائجه.					
4	نجاحي الدراسي أساس لنجاحي المهني.					
5	يحالفني الحظ في النجاح في الدراسة.					
6	الحياة أقصر من أن نضيعها بالتسلية.					
7	لست راضياً عن فرع دراستي من بين الفروع الأخرى.					
8	يسبب لي الإخفاق بدراستي الإزعاج والضيق.					
9	تحصيلي الدراسي دون المستوى المطلوب.					
10	لدي القدرة للتغلب على الصعوبات.					
11	أؤمن بأن مستقبلي الدراسي سيكون مليئاً بالنجاح.					
12	أعتبر نفسي قنوعاً راضٍ بالقليل.					
13	المستقبل محدود ولا يمكن تغييره.					
14	لدي القدرة على الاستمرار بالاجتهاد والدراسة.					
15	إذا شعرت بالفشل فإنه شعور مؤقت.					
16	أؤجل عملي في سبيل قضاء وقت ممتع مع أصدقائي.					
17	أتردد في القيام بعمل تقع مسؤوليته على عاتقي.					
18	نتائج عملي منسجمة مع الأهداف الموضوعة مسبقاً.					
19	أعمل جاهداً للتفوق في دراستي وعملي.					
20	أفضل التجديد في مسار حياتي.					
21	الحياة جديرة بأن تعاش.					
22	أشعر أنني حققت مكانة جيدة في الدراسة بين الزملاء.					
23	أشعر باليأس إذا فشلت في عملي.					
24	تخلق المثابرة جواً تنافسياً مع زملائي.					
25	ثقتي كبيرة بقدرتي على تذليل العقبات التي تواجهني.					
26	لدي توقعات مستقبلية أسعى لتحقيقها بشكل جاد.					

م	البنـــــــــود	موافق بشدة	موافق	متردد	أرفض	أرفض بشدة
27	أشعر بعدم الرضا عن نفسي.					
28	المستقبل مليء بفرص النجاح.					
29	إنني راضٍ عما حققته من نتائج في مجال دراستي.					
30	أشعر بالسعادة عندما أنجح في عمل ما.					
31	إذا ما أخفقت بعمل ما فإنني أكرر المحاولة.					
32	أخشى القيام بعمل ما بمفردي.					
33	أخطط للعمل قبل القيام به.					
34	أقوم بأداء واجباتي بدقة وإتقان.					
35	أؤمن بالحظ في حياتي.					
36	أحب الناس الذين يستمتعون بحياتهم على حساب عملهم الجاد.					
37	يطلب زملاء الدراسة مساعدتي عندما تعترضهم أي صعوبة.					
38	أخاف من الفشل.					
39	أسعى جدياً في الحصول على تقديرات عالية.					
40	أخشى القيام بكل جديد خوفاً من الفشل.					
41	أحتاج لمساعدة الآخرين في إنجاز مهامي.					
42	أعمل لمستقبلي وفق خطة رسمتها لنفسي.					
43	أحاول أن أكون من الأوائل بين زملائي.					
44	هناك عمل أو أكثر في حياتي لست راضياً عنه.					
45	أشعر أن ما حققته في مجال دراستي أقل مما حققه زملائي.					
46	أشعر باليأس إذا لم أحصل على نتائج توازي مجهودي في العمل.					
47	إن الصعوبات التي تعترضني في عملٍ ما تجعلني أتركه بسهولة.					

م	البنـــــــود	موافق بشدة	موافق	متردد	أرفض	أرفض بشدة
48	إن سبب نجاحي هو مساعدة الآخرين لي.					
49	استغل أوقات فراغي في عمل أشياء يمكن أن أُفيد نفسي منها.					
50	أعتبر نفسي محظوظاً باختيار مجال دراستي.					
51	في حال غياب فرصة متابعة دراستي سأشعر بالإحباط.					
52	أشعر أن زملاء الدراسة يقدرونني حق قدري.					
53	أشعر بالإحباط عندما أفشل في عمل بذلت فيه جهداً ملحوظاً.					
54	أغني معلوماتي بالمطالعة والبحث عن موضوعات مفيدة في شتى المجالات.					
55	أرغب في حل المشكلات التي فشل زملائي في حلها.					
56	طموحاتي المهنية المستقبلية تتفق مع مجال دراستي.					
57	أهدافي ممكنة التحقيق.					
58	يشعرني الفرع الذي أدرس فيه بالملل.					
59	دراستي الحالية لا تؤهلني لممارسة مهنة ذات مكانة اجتماعية مرموقة.					
60	إنني راضٍ عن علاقاتي بأساتذتي.					
61	أبذل قصارى جهدي للتفوق في مقرراتي الدراسية.					
62	أتضايق لكثرة المسؤوليات التي تقع على عاتقي.					
63	أضع أهدافي بنفسي.					
64	لا يهمني التفوق في الأعمال الموكلة إليَّ.					
65	لست راضياً عن الفرع الدراسي الذي أتابع فيه.					
66	دراستي الحالية تبشرني بمستقبل أفضل.					
67	اهتم بنقد الآخرين لأعمالي.					
68	أشعر بالرضا أثناء قيامي بمسؤولياتي.					

م	البنـــــــــود	موافق بشدة	موافق	متردد	أرفض	أرفض بشدة
69	لدي القدرة على تحمل الصعاب مهما كان في سبيل الوصول إلى أهدافي.					
70	دراستي الحالية ستوفر لي الاستقلال المادي.					
71	أحتاج لمساعدة الآخرين في وضع خطتي الدراسية.					
72	أستطيع تنفيذ كل ما يطلب مني بخصوص دراستي.					
73	أفضل الدور القيادي في أي عمل جماعي.					
74	أخشى عدم القدرة على دخول فرع جامعي بعد نهاية دراستي الثانوية.					
75	انزعج من انتقادات الآخرين لأدائي الدراسي.					
76	أنجز عملي بسرعة وتمكن.					
77	أقوم بالقسم الأكبر من المهام والمسؤوليات في العمل الجماعي.					
78	من الصعب عليَّ تحديد ما أريده بالضبط.					
79	أبذل قصارى جهدي لتحقيق ما أصبو إليه.					
80	أشعر أنني بحاجة لفترات استراحة أثناء قيامي بالعمل.					
81	أمتلك قدرات تفوق ما هو مطلوب مني.					
82	أريد أن أكون مستقلاً مادياً.					
83	معظم ما حققته هو نتيجة جهدي الشخصي.					
84	أسعى جدياً للاستقلال عن أهلي بعد نهاية الدراسة الثانوية.					

وشكراً لتعاونكم...

§§§§§§§§

Damascus University

Faculty of Education

Psychology Department

Vocational Interests and Their Relation to the Variables of Educational Achievement and Level of Aspiration

"A field study on the second grade students of public secondary schools in Damascus"

A Dissertation to have a Master's Degree in Psychology

Prepared by

Nouha Ataya

Supervised by

Dr. Mohammed Imad Sa'ada

Instructor in Psychology Department

2009

Summary of Research in English:

The Problem of the Research:

Vocational interests represent an important domain of interest to scientists and researchers in the psychological and educational field , because the applications of educational science and psychology lose much of their effectiveness if they happen in isolation from the learner's interests. Students are often enrolled in learning which may not be consistent with their abilities and inclinations, and that may generate a state of psychological frustration and dissatisfaction , and reduce the effectiveness of learning and increase cases of failure. To address these impacts , they must be helped in selecting and making academic and professional decisions which are appropriate to their age. However, such assistance is not complete, without exploring the real vocational interests of the students and studying the relations of these interests with some of the other aspects of their lives , like academic achievement and their level of ambition as well as the educational level of their parents and the economic level of the family.

Vocational interests play an important role in the areas of educational and vocational guidance as a major factor both in guiding the individual towards the quality of the study, which predicts a high level of achievement for him\her, also in the field of vocational guidance, which can satisfy his\her psychological needs and motives, and can be consistent with his\her level of ambition and the characteristics of his\her personality and bring him\her satisfaction and professional stability.

Without forgetting the role of the environment surrounding the individual, including the effects of the family (educational level of parents, the economic level of the family) which are contained in the environment.

The role of the environment surrounding the individual does not affect just the family but also it affects friends and teachers , and also it includes his\ her personal requirements and the level and kind of his\her education, as well as other attributes such as his\her physical and mental abilities, activity and vitality.

So the need to conduct this research emerged from what have been said so far, in order to identify the nature of the relationship between vocational interests and both of the educational attainment and the level of ambition in the light of other determinants and other variables which

are: sex, academic major, the level of education of the parents , the kind of the parents work, and the monthly income of the family. In the light of the foregoing, the search problem can be identified as follows:

"What is the nature of the relationship between vocational interests and both of the educational attainment and the level of ambition"

The Importance of Research:

A – Theoretical Importance :

The theoretical importance of this study lies in that it tries to determine patterns of vocational interests among the second grade students of high school in its following branches: Scientific, Literary, Commercial, Industrial, Feminine, and the relationship of these vocational patterns with both of the academic achievement and the level of ambition, in the light of other determinants and variables which are: sex, academic major, level of education of the parents, the kind of the parents work, and the monthly income of the family.

B - Applied Practical Importance:

The decisions which are concerned with the choice of academic or vocational major are the most influential and important in human life. In addition , the vocational interests are important as an incentive for students to make efforts in learning and achievement and as a strong motivation to undertake the educational and professional activities, likewise there is the impact of convergence between the interests and the major which the student studies on the academic achievement of students, thus comes the assumption that the student who is enrolled in the major which includes activities that he\she tends to professionally is expected to achieve higher in this major than if he\she is enrolled in other majors far from his\her interests.

There have been few studies that linked this issue with many variables that have a great effect on the diversity of vocational interests among individuals , such as the level of ambition, the academic major, the level of education of the parents, the kind of the parents work, and the monthly income of the family.

This is the first scientific research in Syria - in the author's knowledge - that examines the relationship between vocational interests and both of the educational attainment and the level of ambition.

The Objectives of the Research: The current research aims at:

1 - Exploring the prevailing vocational interests among a sample of second grade students of public secondary schools in Damascus.

2 - Exploring the prevailing vocational interests among a sample of second grade students of public secondary schools in Damascus according to the variables of: the gender and the academic major.

3 - Exploring the type of the correlation relation between the types of vocational interests and academic achievement among a sample of second grade students of public secondary schools in Damascus.

4 – Exploring the type of the correlational relation between the types of vocational interests and academic achievement among the members of the research sample according to the variables of : the gender and the academic major.

5 - Exploring the type of the correlation relation between the types of vocational interests and the level of aspiration among a sample of second grade students of public secondary schools in Damascus .

6 - Exploring the type of correlational relation between the patterns of vocational interests and the level of aspiration among the members of the research sample according to the variables of : the gender and the academic major .

7 - Exploring the differences between the average scores in the patterns of vocational interests among the members of the sample according to the research variables which are : the gender, the academic major, the level of the parents ' education, the kind of the parents' work, and the monthly income of the family.

8 - Exploring the differences between the average scores in the level of ambition among the members of the research sample according to the variables of : the gender and the academic major.

Research Questions:

The current research seeks to answer the following :

1. What are the prevailing vocational interests among a sample of second grade students of public secondary schools in Damascus?

2. What are the prevailing vocational interests among a sample of second grade students of public secondary schools in Damascus, according to the variables of : the gender and the academic major.

Research Hypotheses:

The research aims to verify the validity of the following hypothesis:

- The first hypothesis: There is no correlational relation of statistical importance between the patterns of vocational interests and academic achievement among the members of the research sample.
- The second hypothesis: There is no correlational relation of statistical importance between the patterns of vocational interests and academic achievement among the members of the research sample according to the gender variable.
- The third hypothesis: There is no correlational relation of statistical importance between the patterns of vocational interests and academic achievement among the members of the research sample according to the variable of the academic major.
- The fourth hypothesis: There is no correlational relation of statistical significance between the patterns of vocational interests and the level of aspiration among the members of the research sample .
- The fifth hypothesis: There is no correlational relation of statistical importance between the patterns of vocational interests and level of aspiration among the members of the research sample according to the gender variable.
- The sixth hypothesis: There is no correlational relation of statistical significance between the patterns of vocational interests and the level of aspiration among the members of the research sample according to the variable of the academic major.
- The seventh hypotheses : There are no differences of statistical importance in the patterns of vocational interests among the members of the research sample according to the gender variable.
- The eighth hypothesis: There are no differences of statistical importance in the patterns of vocational interests among the members of the research sample according to the variable of the academic major .
- The ninth hypothesis: There are no differences of statistical importance in the patterns of vocational interests among the members of the research sample according to the variable of the father’s educational level .
- The tenth hypothesis: There are no differences of statistical importance in the patterns of vocational interests among the members of the research sample according to the mother’s educational level .

• The eleventh hypothesis: There are no differences of statistical importance in the patterns of the vocational interests among the members of the research sample according to the variable of the father's work .

• The twelfth hypothesis: There are no differences of statistical importance in the patterns of vocational interests among the members of the research sample according to the variable of the mother's work .

• The thirteenth hypothesis: There are no differences of statistical importance in the patterns of vocational interests among the members of the research sample according to the variable of the monthly income of the family .

• The fourteenth hypothesis: There are no differences of statistical importance in the level of aspiration among the members of the research sample according to the gender variable .

• The fifteenth hypothesis: There are no differences of significance importance in the level of aspiration among the members of the research sample according to the major variable .

The approach of the research:

It is necessary in order to achieve the objectives of the research to follow the descriptive analytical approach which is based on the description of the phenomenon (the research subject) through the collection of facts and information, and then compare ,analyze and interpret them to arrive at acceptable conclusions.

The Sample of the Research:

Research sample was taken from the second grade students of public secondary schools in Damascus, in the following branches: the general (Scientific - Literary), Commercial, Industrial, and Feminine. The number of the members of the original community of the research was (14849) students enrolled in second grade of public secondary schools in Damascus, in the following branches: general (scientific - literary), Commercial, Industrial, and Feminine. For the year 2007-2008 as was reported in the statistics of the Department of Education in Damascus, and the sample was taken randomly, and the number of its members was 1419 male and female students, i.e. the percentage was 9,5 % of the number of the enrolled students to be representative of the original community of the study.

Research Measures:

The researcher used the following measures after verifying the procedures of validity and consistency, and they are :

1. Measure of vocational interests, and it includes six types which are: (realistic, conventional, social, artistic, enterprising, investigative).

2. Measure of the level of ambition: It contains eight dimensions: (a trend towards excellence, predictability and setting goals, satisfaction in the status quo and having faith in luck, a sense of success and failure, persistence and activity, the view of life, accountability and self-reliance, self- vocational concept and vocational relationships).

Definition of the Research Terms:

Vocational Interest: Bingham defines interests as: "that tendency which leads to the indulgence in an experience and continuing it . The interest can not be known from the names of things, or the activities that attract the attention of the individual and bring him the satisfaction or gratification, but also in the strength of the tendency to search for activities or things that achieve a sufficient degree of gratification and satisfaction. "

Academic Achievement: Chaplin defines it as: "The level of achievement or performance or efficiency in the scholastic or academic work , and it is assessed by teachers or by using different tests especially designed for that."

The level of Ambition: It is a feature of personality manifested in the disparity between the amount of the individual achievement in a given work (in terms of speed or efficiency) and what he expects to achieve.

The Results of the Research :

The research found the following results:

● The prevailing professional vocational interests among a sample of students from the second class in the high school are respectively: the (social, enterprising ,investigative, artistic, realistic and conventional).

• The prevailing vocational interests among the male students of the second class in the high school are respectively: the (investigative, enterprising, social, realistic, artistic and conventional), and as for the female students they came in the following order: the (artistic, social, enterprising, investigative, realistic and conventional).

- The prevailing vocational interests among the students of the scientific section are respectively: the (investigative, social, enterprising, artistic, realistic and conventional)and as for the literary section they came in the following order: the (artistic, enterprising, social , investigative, realistic and conventional) and as for the commercial section they are in the following order :the (enterprising, social, artistic, investigative, conventional and realistic) and concerning the industrial section they are: the (social, realistic, enterprising, investigative, conventional and artistic). Finally concerning the feminine section they came in the following order: the (artistic, social, enterprising, investigative, realistic and conventional).

The first hypothesis:

1. There is a correlational relation of statistical significance between each of the following types of vocational interests: (conventional , artistic, and realistic) and academic achievement among members of the research sample.

2. There is no correlational relation between the rest of the types of vocational interests (social, investigative , and enterprising) and academic achievement among the members of the research sample .

The second hypothesis:

1. There is a correlational relation of statistical significance between each of the following types of vocational interests: (social, investigative, conventional and artistic) and academic achievement among the female members of the research sample, while there is no correlational relation between the rest of the types of vocational interests and academic achievement among the female members of the research sample .

2. There is a correlational relation of statistical significance between the enterprising type and academic achievement among the male member of the research sample , while there is no correlational relation between the rest of the types of vocational interests and academic achievement among the male members of the research sample.

The third hypothesis:

1. There is a correlational relation of statistical importance between the investigative type and academic achievement among the members of the research sample in the scientific section , while there is no relation between the rest of the types of vocational interests and academic

achievement among the members of the research sample in the scientific section.

2. There is a correlational relation of statistical importance between each of the following types of vocational interests: (social, conventional and enterprising) and academic achievement among the members of the research sample in the literary section , while there is no correlational relation between the rest of the types of vocational interests and academic achievement among the members of the research sample in the literary section.

3. There is a correlational relation of statistical importance between each of the following types of vocational interests: (social, investigative, conventional and realistic) and academic achievement among the members of the research sample in the commercial section , while there is no correlational relation between the rest of the types of vocational interests and academic achievement among the members of the research sample in the commercial section.

4. There is a correlational relation of statistical importance between the conventional type and academic achievement among the members of the research in the industrial section , while there is no correlational relation between the rest of the types of vocational interests and academic achievement among the members of the research sample in the industrial section.

5. There is a correlational relation of statistical importance between the following types of vocational interests: (investigative, artistic and enterprising) and academic achievement among the members of the research sample in the feminine section , while there is no correlational relation between the rest of the types of vocational interests and academic achievement among the members of the research sample in the feminine section.

The fourth hypothesis:

1. There is a correlational relation of statistical importance between each of the following types of vocational interests: (social, conventional and artistic) and level of aspiration among the members of the research sample.

2. There is no correlational relation of statistical importance between each of the following types of vocational interests: (investigative,

enterprising and realistic) and level of aspiration among the members of the research sample.

The fifth hypothesis:

1. There is no correlational relation of statistical importance between the types of vocational interests and level of aspiration among the male members of the research sample.

2. There is a correlational relation of statistical importance between each of the following types of vocational interests: (social, investigative, conventional, artistic and enterprising) and level of aspiration among the female members of the research sample. while there is no correlational relation of statistical importance between the realistic type and level of aspiration among the female members of the research sample.

The sixth hypothesis:

1. There is a correlational relation of statistical importance between the enterprising type and level of aspiration among the members of research sample in the scientific section. while there is no correlational relation of statistical importance between the rest of the types of vocational interests and level of aspiration among the members of the research sample in the scientific section.

2. There is a correlational relation of statistical importance between the artistic type and level of aspiration among the members of the research sample in the literary section. while there is no correlational relation of statistical importance between the rest of the types of vocational interests and level of aspiration among the members of the research sample in the literary section.

3. There is a correlational relation of statistical importance between each of the following types of vocational interests: (investigative, and conventional) and level of aspiration among the members of the research sample in the commercial section. while there is no correlational relation of statistical importance between the rest of the types of vocational interests and level of aspiration among the members of the research sample in the commercial section.

4. There is a correlational relation of statistical importance between each of the following types of vocational interests: (conventional and enterprising) and level of aspiration among the members of the research sample in the industrial section. while there is no correlational relation of statistical importance between the rest of the types of vocational interests

and level of aspiration among the members of the research sample in the industrial section.

5. There is no correlational relation of statistical importance between the types of vocational interests and level of aspiration among the members of the research sample in the feminine section.

The seventh hypothesis:

There are differences of statistical importance in the types of vocational interests among the members of the research sample according to the gender variable, the (Social and artistic) in favor of females, and the

(investigative, conventional and realistic) in favor of males, while there are no differences in the artistic type between male and female members of a research sample.

The eighth hypothesis:

There are differences of statistical importance in the types of vocational interests among the members of the research sample according to the major variable, the (social and artistic) in favor of the feminine section, (the conventional) in favor of the commercial and industrial section, (the enterprising) in favor of literary and commercial section, (the realistic) in favor of the industrial section and (the investigative) in favor of the scientific section.

The ninth hypothesis:

1. There are differences of statistical importance in the following types of vocational interests: the (social, conventional and enterprising) among the members of the research sample according to the variable of the educational level of the father.

2. There are no differences of statistical importance in the rest of the types of vocational interests which are: the (investigative, artistic and realistic) among the members of the research sample according to the variable of the educational level of the father.

The tenth hypothesis:

There are differences of statistical importance in the types of vocational interests among the members of the research sample according to the variable of the educational level of the mother.

The eleventh hypotheses:

1. There are differences of statistical importance in the conventional type among the members of the research sample according to the variable of the father's work .

2. There are no differences of statistical importance in the rest of the types of vocational interests which are: the (social, investigative, artistic, enterprising and realistic) among the members of the research sample according to the variable of the father's work.

The twelfth hypotheses:

There are no differences of statistical importance in the types of vocational interests among the members of the research sample according to the variable of the mother's work.

The thirteenth hypotheses :

1. There are differences of statistical significance in the following types of vocational interests: the (social, conventional, artistic, enterprising and realistic) among the members of the research sample according to the variable of the monthly income of the family.

2. There are no differences of statistical significance in the investigative type among the members of the research sample according to the variable of the monthly income of the family.

The fourteenth hypotheses:

1. There are differences of statistical importance in the following dimensions of level of aspiration : (the trend towards excellence , satisfaction with the status quo and having faith in luck , a sense of success and failure) among the members of the research sample according to the gender variable.

2. There are no differences of statistical importance in the rest of the dimensions of level of aspiration which are : the (predicting and setting goals, persistence and activity, the view of life, taking responsibility and self-reliance, the concept of the professional self and professional relations) and the total degree of aspiration among the members of the research sample according to the gender variable.

The fifteenth hypotheses:

1. There are differences of statistical importance in the following dimensions of level of aspiration: (the trend towards excellence,

satisfaction with the status quo and having faith in luck, a sense of success and failure, persistence and activity, the view of life, taking responsibility and self-reliance, the concept of the professional self and professional relations) and the total degree of aspiration among the members of the research sample according to the major variable.

2. There are no differences of statistical importance in the dimension of predicting and setting goals among the members of the research sample according to the major variable.